

---

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
ГЛАВНОЕ УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ  
АДМИНИСТРАЦИИ КРАСНОЯРСКОГО КРАЯ

**ОТКРЫТАЯ МОДЕЛЬ  
ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО  
ОБРАЗОВАНИЯ РЕГИОНА**

Красноярск  
2004

ББК 74.04(2Рос) + 74.200.58 + 74.202.454  
УДК 377.398.014.3(1-03)  
О83

**Коллектив авторов:** Н. В. Анохина, А. М. Аронов, М. Г. Балашкина, Г. Н. Блинов, Н. В. Брагина, А. В. Бутенко, Г. А. Вычужанина, И. А. Гущина, В. С. Ефимов, Ю. М. Иващенко, С. А. Карпенкова, Т. П. Косенко, Е. В. Костылецкая, А. А. Попов, И. Д. Проскуровская, С. А. Руленко, И. А. Салманина, П. В. Свинцов, Т. Н. Соковикова, А. В. Султанова, Т. Н. Суханосова, Д. А. Трапезников, Е. И. Хоменко, Д. К. Шалимов, Е. Ю. Шалимова, В. Н. Шифрин, В. П. Шишмарев

**Научные редакторы:** канд. филос. наук А. А. Попов,  
канд. филос. наук И. Д. Проскуровская

**Рецензент** — член-корреспондент Российской академии образования, заслуженный деятель науки РФ, д-р филос. наук, проф. В. А. Дмитриенко

О83 Открытая модель дополнительного образования региона / Науч. ред. А. А. Попов, И. Д. Проскуровская. — Красноярск, 2004. — 279 с.

ISBN 5-94154-060-4

Издание «Открытая модель дополнительного образования региона» является проектно-аналитическим описанием Программы модернизации региональной системы дополнительного образования Красноярского края «Поколение-XXI: развитие Человеческого потенциала». Книга представляет собой презентацию опыта построения открытой модели региональной системы дополнительного образования в масштабе субъекта Российской Федерации.

Все представленные в книге материалы подготовлены в рамках концепции развития Человеческого потенциала. Авторским коллективом описываются философско-методологические, организационно-управленческие и методические составляющие регионального проекта открытого образования как модели модернизации системы дополнительного образования. В книге представлены программные и нормативные документы, проектные и аналитические разработки, а также концептуально-содержательные тексты, положенные в основу разработок Программы «Поколение-XXI».

Издание рассчитано на специалистов в сфере управления региональными образовательными системами, менеджеров, тьюторов, проектировщиков открытых образовательных систем, а так же специалистов в сфере практической антропологии и практик самоопределения.

ББК 74.04(2Рос) + 74.200.58 + 74.202.454  
УДК 377.398.014.3 (1-03)

© Главное управление образования  
администрации Красноярского края, 2004  
© Коллектив авторов, 2004

ISBN 5-94154-060-4

## УВАЖАЕМЫЕ КОЛЛЕГИ!

В 2001 году Главным управлением образования администрации Красноярского края была начата программа модернизации краевой системы дополнительно образования. Уже тогда мы понимали, что в возникающих экономических, социальных и культурных координатах развития Страны необходимо осуществлять серьезные системные изменения и в образовательной сфере. Мы понимали, что современное дополнительное образование должно стать важнейшим фактором развития человеческого потенциала нашего региона, условием, обеспечивающим возможности самоопределения юных жителей Красноярского края. Поэтому в Программе «Поколение-XXI: развитие Человеческого потенциала» был взят курс на создание региональной сферы открытого дополнительного образования как сферы, отвечающей за управление, развитие и использование различных образовательных ресурсов региона.

Такой подход привел к тому, что уже сегодня в крае реализуются современные образовательные программы, учитывающие инициативу, интересы и потребности их участников, развернуты сетевые формы соорганизации и социального партнерства, создается новая организационная структура и нормативная база открытой системы дополнительного образования.

Данная книга является описанием первого этапа работ большого коллектива Программы «Поколение-XXI», представители которого живут и работают в самых разных уголках Красноярского края. Но это только начало пути. Впереди время важных решений и серьезных системных изменений. Мы должны быть готовы к этому. А значит, готовы к взаимному сотрудничеству, к диалогу с обществом, с нашими детьми, то есть, готовы к открытости!

Начальник Главного управления образования  
администрации Красноярского края В. П. Шишмарев



# СОДЕРЖАНИЕ

<b>РАЗДЕЛ 1. ВСТУПИТЕЛЬНЫЕ СТАТЬИ .....</b>	<b>6</b>
УПРАВЛЕНЧЕСКАЯ ПРОГРАММА КАК МЕХАНИЗМ МОДЕРНИЗАЦИИ РЕГИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ .....	6
РАЗВИТИЕ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА КАК ОСНОВАНИЕ МОДЕРНИЗАЦИИ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ.....	9
ОТКРЫТОЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК СТРАТЕГИЧЕСКИЙ РЕСУРС СБАЛАНСИРОВАННОГО СОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ КРАЯ .....	12
<b>РАЗДЕЛ 2. ПРОГРАММНЫЕ ДОКУМЕНТЫ.....</b>	<b>16</b>
МЕМОРАНДУМ О СТРАТЕГИЧЕСКИХ ПРИОРИТЕТАХ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КРАСНОЯРСКОГО КРАЯ.....	16
ПРОГРАММА РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КРАСНОЯРСКОГО КРАЯ «ПОКОЛЕНИЕ-XXI: РАЗВИТИЕ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА» .....	20
ПОДПРОГРАММЫ ПРОГРАММЫ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КРАСНОЯРСКОГО КРАЯ «ПОКОЛЕНИЕ-XXI: РАЗВИТИЕ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА» .....	37
<i>Подпрограмма 1. Интенсивные профильные школы.....</i>	<i>37</i>
<i>Подпрограмма 2. Поддержка рекордных образов жизни .....</i>	<i>45</i>
<i>Подпрограмма 3. Элективные курсы для сетевой модели         старшей профильной школы .....</i>	<i>46</i>
<i>Подпрограмма 4. Массовый социальный тренинг для выпускников школ.....</i>	<i>48</i>
<i>Подпрограмма 5. Массовый социально-образовательный проект         для подростков.....</i>	<i>49</i>
<i>Подпрограмма 6. Летний образовательный отдых .....</i>	<i>50</i>
<i>Подпрограмма 7. Кадровая программа.....</i>	<i>51</i>
<b>РАЗДЕЛ 3. НОРМАТИВНЫЕ ДОКУМЕНТЫ (ПОЛОЖЕНИЯ).....</b>	<b>54</b>
ПОЛОЖЕНИЕ О КРАСНОЯРСКОМ КРАЕВОМ МЕНЕДЖЕРСКОМ ЦЕНТРЕ РАЗВИТИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ .....	54
ПОЛОЖЕНИЕ О ТЕРРИТОРИАЛЬНОМ МЕНЕДЖЕРСКОМ ЦЕНТРЕ РАЗВИТИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ.....	57
ПОЛОЖЕНИЕ О Тьюторской площадке территориального менеджерского ЦЕНТРА РАЗВИТИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ (ПРОЕКТ).....	60
ПОЛОЖЕНИЕ ОБ ИНТЕНСИВНОЙ ШКОЛЕ (ПРОЕКТ) .....	63
ПОЛОЖЕНИЕ ОБ ОТКРЫТОМ КРАЕВОМ КОНКУРСЕ ЛЕТНИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ .....	67
ПОЛОЖЕНИЕ ОБ ЭКСПЕРТНОМ СОВЕТЕ ПРОГРАММЫ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КРАСНОЯРСКОГО КРАЯ «ПОКОЛЕНИЕ-XXI: РАЗВИТИЕ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА» (ПРОЕКТ) .....	75
ПОЛОЖЕНИЕ О БАЗОВОЙ ТЕРРИТОРИИ ПРОГРАММЫ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КРАСНОЯРСКОГО КРАЯ «ПОКОЛЕНИЕ-XXI: РАЗВИТИЕ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА» (ПРОЕКТ) .....	77
ПОЛОЖЕНИЕ О СТРАТЕГИЧЕСКОМ СОВЕТЕ ПРОГРАММЫ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ «ПОКОЛЕНИЕ-XXI: РАЗВИТИЕ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА» (ПРОЕКТ) .....	79

**РАЗДЕЛ 4. МОДЕЛЬНЫЕ РАЗРАБОТКИ ОРГАНИЗАЦИОННО-УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ СТРУКТУРЫ: ПРОЕКТЫ И АНАЛИТИКА .....82**

Красноярский краевой менеджерский центр  
дополнительного образования детей..... 82

Красноярский краевой тьюторский центр..... 88

Территориальная тьюторская площадка ..... 93

Южный образовательный округ: новые структурные единицы  
в организации территориальных образовательных систем ..... 96

Модель сетевой организации деятельности учреждения  
дополнительного образования в условиях отдаленного северного района.. 103

**РАЗДЕЛ 5. МОДЕЛЬНЫЕ РАЗРАБОТКИ  
ИНТЕНСИВНЫХ ШКОЛ: ПРОЕКТЫ И АНАЛИТИКА .....117**

Школа региональной аналитики  
(программное направление «Технологии регионального развития») ..... 117

Риторическая школа  
(программное направление «Технологии культурной политики») ..... 129

Школа «Топ-менеджеры будущего»  
(программное направление «Социальные технологии») ..... 140

Школа тележурналистики «Четвертая власть»  
(программное направление «Экранные технологии»)..... 152

Школа «Фабрика программирования»  
(программное направление «Инженерные технологии»)..... 161

Школа «Свободный разум»  
(программное направление «Технологии работы со знанием»)..... 166

Школа гуманитарного образования  
(программное направление «Антропологические технологии»)..... 172

**РАЗДЕЛ 6. ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СТРАТЕГИИ НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ ..... 178**

Резолюция Красноярского регионального форума старшеклассников  
и студентов «Образовательные стратегии нового поколения» ..... 178

Доклады участников Красноярского регионального форума  
старшеклассников и студентов  
«Образовательные стратегии нового поколения» ..... 180

**ПРИЛОЖЕНИЕ. КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВАНИЯ  
СИСТЕМ ОТКРЫТОГО ОБРАЗОВАНИЯ .....212**

Понятие образовательной задачи в контексте теории  
педагогики самоопределения ..... 212

К программе исследования феноменальных антропологических  
результатов в системах открытого образования  
(на материале педагогики самоопределения)..... 226

Проектирование старшей школы в контексте представлений  
о практической антропологии ..... 241

К вопросу о реконструкции исторических оснований тьюторства ..... 251

Педагогика и тьюторство в пространстве трансцендентной реальности  
(обоснование места возникновения открытого образования) ..... 262

## РАЗДЕЛ 1 ВСТУПИТЕЛЬНЫЕ СТАТЬИ

### УПРАВЛЕНЧЕСКАЯ ПРОГРАММА КАК МЕХАНИЗМ МОДЕРНИЗАЦИИ РЕГИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ\*

Реализуемая в Красноярском крае новая управленческая Программа «Поколение-XXI: развитие Человеческого потенциала» запустила процессы модернизации краевой системы дополнительного образования на всех уровнях, начиная от смены образовательной идеологии и заканчивая качественным изменением ее организационно-управленческих и нормативно-финансовых механизмов.

Программа «Поколение-XXI» задает ориентиры будущего устройства региональной системы дополнительного образования, где, очевидно, не будет существующей ныне столь громоздкой и нерентабельной инфраструктуры, на которую тратится 8 % бюджета краевого образования, хотя при этом 46 % школьников края не могут реализовать своего права на получение современного дополнительного образования.

Традиционные формы дополнительного образования, сходные с классно-урочными, школьными формами, сегодня не устраивают ни современного старшеклассника, ни старшего подростка. По статистике 77 % старшеклассников вообще не приходят в традиционную систему дополнительного образования, хотя именно от их выбора своей жизненной перспективы во многом зависит будущее региона.

Данную Программу следует понимать как механизм административной реорганизации существующей инфраструктуры дополнительного образования края. Основные стратегические линии, задаваемые программой «Поколение-XXI» это:

- изменение содержания дополнительного образования;
- переустройство инфраструктуры дополнительного образования;
- изменение экономики дополнительного образования;
- государственно-общественное управление дополнительным образованием.

Программа задает основной вектор изменения содержания дополнительного образования: от досуговой занятости и освоения ремесла —

---

\* Автор статьи — Н. В. Анохина, начальник отдела развития воспитания и дополнительного образования Главного управления образования администрации Красноярского края, куратор Программы «Поколение-XXI: развитие Человеческого потенциала».

к развитию человеческого потенциала, человеческих возможностей как основного ресурса развития территории.

Переустройство инфраструктуры дополнительного образования предусматривает внедрение таких организационных форм, которые обеспечили бы государственную гарантию получения современной дополнительной образовательной услуги каждому ребенку, и, прежде всего, старшекласснику, старшему подростку, сельскому школьнику, формировали его образовательные потребности и интересы, а также решали проблему неравенства относительно будущего в среде нового поколения.

Создание 34-х краевых межтерриториальных интенсивных школ в рамках Программы «Поколение-XXI» позволило включить в систему дополнительного образования около 5,5 тыс. старшеклассников края, 70 % из которых — сельские школьники. Речь идет о включении именно в современные образовательные практики, построенные интенсивным, модульным образом, на основе сетевого взаимодействия и с учетом современных образовательных потребностей старшеклассников. Задача, в первую очередь, заключается в том, чтобы приблизить к ребенку такую дополнительную образовательную услугу, которая позволит ему выровнять свои стартовые возможности.

На управленческом уровне это означает создание открытой модели организации системы дополнительного образования в крае, основанной на принципах государственно-общественного, коллективного управления. В отличие от ведомственной модели, где ведущим институтом является учреждение дополнительного образования, такая модель представляет собой открытую сферу, допускающую (и приветствующую) появление различных заинтересованных субъектов — «игроков» на поле дополнительного образования. Задача управления — выявление и поддержка таких субъектов как источников возможных преобразований в системе дополнительного образования: межведомственных проектно-педагогических команд, представителей вузов, негосударственных образовательных учреждений, родителей, задающих образовательные стратегии и формулирующих свой образовательный заказ.

В Программе «Поколение-XXI» заложены все необходимые управленческие основания и механизмы, позволяющие надеяться на реализацию указанной модели.

Главной организационной единицей Программы является Стратегический совет Программы, взаимодействующий с инфраструктурой менеджерских и ресурсных центров в городах и районах края. Деятельность этих центров направлена на выявление потребностей территорий в тех или иных образовательных программах, осуществление консалтинг-сопровождения педагогических команд, создание площадок открытого дополнительного образования, развитие форм сетевой организации и соорганизации.

Управленческой единицей планирования и реализации открытых образовательных программ является территориальный образовательный округ, представляющий собой форму общественно-государственного управления образовательными ресурсами на территории. Образовательные программы формируются с учетом социально-экономической и социо-культурной ситуации в каждом территориальном образовательном округе. При этом они открыты для участия молодых людей, как проживающих на территории данного образовательного округа, так и живущих в других территориях края, но не имеющих возможности реализовать свои образовательные интересы по месту жительства.

Конкурс летних образовательных проектов также является одним из управленческих механизмов создания условий для разработки нового поколения проектов и программ в системе дополнительного образования, а также осуществления краевой образовательной политики в целом.

Общественным органом управления развитием содержания открытого дополнительного образования является Экспертный совет Программы «Поколение-XXI».

Переход от финансирования учреждений дополнительного образования к финансированию образовательных услуг, проектов и программ, переход на подушевое нормативное финансирование дополнительного образования (когда бюджетные деньги «идут» за ребенком, а не напрямую в учреждение), позволит повысить шансы значительного количества детей края на получение качественного образования. Переструктуризация финансов системы дополнительного образования даст возможность не только более эффективно использовать имеющиеся средства, но и при прежнем объеме финансирования высвободить средства на создание современной образовательной инфраструктуры.

Создание более привлекательных, чем прежде, организационных и содержательных форм дополнительного образования позволяет создавать механизмы консолидированного бюджета, включающего в себя не только краевые и муниципальные средства на дополнительное образование, но и средств родителей, спонсоров, попечителей.

Дальнейшая реализация Программы «Поколение-XXI: развитие Человеческого потенциала» связана с несколькими ключевыми направлениями, которые призваны закрепить переход системы дополнительного образования к идеологии и практике открытого образования.

Это, прежде всего:

- использование ресурсов системы дополнительного образования для реализации сетевой модели старшей профильной школы через разработку интенсивных, модульных форм организации образовательного процесса;

- организация и проведение массовых социальных тренингов для выпускников 9—11 классов, моделирование проблемных ситуаций выбора, с которыми они могут столкнуться уже за порогом школы;
- индивидуальная тьюторская поддержка детей из отдаленных территорий края, имеющих уникальные достижения в различных сферах науки, искусства, спорта, бизнеса, политики, связанная с построением индивидуальных образовательных стратегий;
- массовый социально-образовательный проект для старших подростков, направленный на вовлечение большей части детей Красноярского края в детские общественные организации, образовательные движения и сеть различных клубов.

С целью эффективной реализации образовательных программ нового поколения развернута подготовка специалистов сферы открытого образования из числа студентов вузов и молодых педагогов — проектировщиков, тьюторов, территориальных менеджеров, способных создавать площадки открытого дополнительного образования на основе сетевой организации краевых образовательных программ.

А это как раз и составляет основное предназначение программы «Поколения-XXI» как краевой управленческой программы — развитие системы дополнительного образования Красноярского края, а не воспроизводство ее существующего состояния.

### **РАЗВИТИЕ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА КАК ОСНОВАНИЕ МОДЕРНИЗАЦИИ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ\***

Программа модернизации системы дополнительного образования Красноярского края «Поколение-XXI: развитие Человеческого потенциала» представляет собой новое поколение управленческих программ, созданных в рамках концепции развития Человеческого потенциала.

В «Докладе о развитии человеческого потенциала в Российской Федерации за 2002 / 2003 годы» (ООН) указывается, что человеческий потенциал является важнейшим фактором реформирования государства и общества, стремящихся включиться в мировые потоки современных технологических, инфраструктурных, институциональных, социально-гуманитарных и других преобразований.

Задача развития Человеческого потенциала формулируется сегодня как ключевая государственная задача модернизации целого ряда

---

\* Авторы статьи — А. А. Попов, руководитель группы разработок Программы «Поколение-XXI», кандидат философских наук; И. Д. Проскуровская, ведущий эксперт Программы, кандидат философских наук.

современных социальных секторов — образования, культуры, здравоохранения, науки, которые рассматриваются, в первую очередь, как сектора капитализации человеческого потенциала территорий.

Согласно рейтингу регионов, приведенному в «Докладе о развитии человеческого потенциала в Российской Федерации за 2001 год», в 1999 году Красноярский край занимал 12 место, переместившись с 18-го в 1998-м. Немаловажную роль в этой динамике сыграла, конечно, и система образования, закладывающая фундаменты многих будущих «рекордов» и формирующая общий уровень и качество населения.

Что такое Человеческий Потенциал сегодня, в век глобализации и резкого расширения человеческих возможностей (если рассматривать его с точки зрения образования)? Это умение ставить сложные, рекордные цели и задачи, готовность к современным формам мобильности, мышление в геокультурных, геоэкономических и геополитических координатах, способность искусственного, проектного отношения к собственным перспективам.

Вместе с тем в последнее время аналитики отмечают стремительно растущий дефицит в российском обществе таких, казалось бы, очевидных человеческих качеств, как воля, устремленность, самостоятельность в принятии решений, наличие устойчивых интересов и целей. Зачастую люди, будучи в той или иной степени талантливыми и одаренными от природы, оказываются неспособными не по уровню подготовки, а по своим социально-антропологическим качествам и ментальным установкам, к удержанию на протяжении жизни высокой индивидуальной «планки» и высоких стандартов деятельности.

Программа «Поколение-XXI: развитие Человеческого потенциала» во многом есть попытка ответить на этот Вызов.

Сегодня все очевиднее, что Страна стремительно меняется, что все мы становимся свидетелями и участниками одного большого процесса, который по образному выражению О. И. Генисаретского можно назвать «Событием России». Программа «Поколение-XXI: развитие Человеческого потенциала» открыта политическим, культурным и социально-экономическим изменениям в Стране. Основной тезис Программы состоит в том, что образование наряду с экономикой и политикой должно взять на себя ответственность за Будущее. И прежде всего, оно должно стать инструментом новой государственной антропополитики, ориентированной не на «потребление» человеческих сил, не на распространение «ГУЛАГов» и «строек века» (и то, и другое было столь распространено в Сибири), а на развитие человеческих возможностей, на порождение новых смыслов жизни и, в конце концов, на начало Нового Дела для Нового Поколения — дела по имени «Россия».

В этом контексте совсем не кажется преувеличением тезис об антропологической катастрофе, произошедшей в России. Речь идет о том, что в течение достаточно короткого времени в XX веке

в нашей стране были уничтожены фактически все институты Чело- века, традиционно отвечавшие в истории европейской культуры за воспроизводство человеческих структур и функций:

- институт Частной Собственности (вспомним раскулачивание и национализацию);
- институт Права (вспомним статус «врага народа» и «беспас- портного» крестьянина);
- институт Образования / Университет (вспомним известный «Ко- рабль философов»);
- институт Семьи (вспомним показательные процессы отречения от своих близких и массовых «Павликов Морозовых»);
- институт Религии / Церковь (вспомним хотя бы судьбу Храма Христа Спасителя).

Для практик, отвечающих за процессы взросления и поколенче- ской преемственности, это создает чрезвычайно сложную ситуацию самоопределения. Смогут ли они не просто «пропустить через себя» проживающее на территории молодое население, но вырастить Новое Поколение, у которого есть потребность в больших горизонтах, куль- турных целях и высоком предназначении? Ориентация на поколенче- ский характер выдвигает одно принципиальное требование к содер- жанию образования, а именно: оно должно строиться на основе кон- цепта открытости, то есть предполагать работу с самоопределением в пространстве культуры и истории, ориентироваться на освоение культурно-исторических способов мышления и деятельности.

Поэтому заявленная в Программе смена отношения к Человеку в образовательной сфере противостоит позиции тех управленцев и политиков местного и регионального масштабов, для которых до сих пор негласной ценностью является «ценз оседлости» и уверенность в том, что человек, родившийся на «их» территории, «им же» и принадлежит. При отсутствии реальных программ разви- тия, форм поддержки предпринимательства, малого и среднего биз- неса, ротации управленческих кадров и пр., любые тезисы о «патрио- тизме» и любви к своей Малой Родине должны рассматриваться как заведомо направленные на понижение стартовых возможностей и жизненных шансов людей, проживающих на территории.

Заявленная в Программе смена отношения к Человеку также проти- востоит позиции тех идеологов и практиков образования, молодежной политики, здравоохранения, социальной защиты, культуры, которые рассматривают социальную сферу только лишь как сферу глобальных обязательств государства «о своих подданных». Судя по документам, регламентирующим деятельность в социальной сфере, по используемо- му в них понятийному аппарату («народ», «работа с населением»), мас- совые практики, реализуемые сегодня в этих сферах, являются практи- ками прямого сдерживания Человеческого потенциала.

С этой точки зрения, Программа «Поколение-XXI» является программой открытого типа. Она направлена на повышение стартовых возможностей и жизненных шансов детей, проживающих в различных территориях Красноярского края, на формирование их готовности к современным продуктивным формам мобильности, и, прежде всего, образовательной (определение будущего социального и профессионального статуса), социо-культурной (определение будущего образа жизни), территориальной (определение дальнейшего места проживания). Программа заявляет создание системы необходимых условий и механизмов по преодолению границ, возникающих перед детьми в связи с географией (местом) проживания; доминирующими на территории идеологическими представлениями и ценностными ориентациями; социальным, материальным, ментальным статусом ближайшего окружения; ограничением доступа к информации и т. д.

\*\*\*

Такая полномасштабная организация региональной системы дополнительного образования на уровне субъекта Федерации происходит в России впервые. Это, конечно, прецедент. Станет ли этот опыт основой модернизации образовательных систем для других российских регионов? Будет ли создана федеральная модель открытого дополнительного образования для детей и юношества? Однозначно на этот вопрос мы ответить не можем. Однако мы знаем точно — перемены необходимы (помните, как у Виктора Цоя «Мы хотим Перемен!»). И если удастся сохранить рамку развития Человеческого потенциала то, безусловно, у Красноярского края есть все основания стать лидером в этом процессе.

### **ОТКРЫТОЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК СТРАТЕГИЧЕСКИЙ РЕСУРС СБАЛАНСИРОВАННОГО СОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ КРАЯ\***

Особой проблемой современной ситуации в Красноярском крае является крайняя асимметрия в развитии его территорий. Существует многократные различия между наиболее обеспеченными и наиболее «бедными» территориями по душевому объему валового внутреннего продукта. Эта диспропорция наблюдается также в инфраструктурном состоянии территорий. В крае осуществляется ряд мер на уровне межбюджетных отношений, правового поля, налоговых изменений для сокращения чрезмерной региональной асимметрии.

---

\* Автор статьи — Г. Н. Блинов, заведующий лабораторией прикладной методологии КК ИПК РО, ведущий эксперт Программы «Поколение-XXI».

Образование как социальный институт, ответственный за процессы воспроизводства, может и должно предложить свои механизмы сбалансированного развития края в долгосрочной перспективе. Для этого в самой образовательной среде необходимо создавать прецеденты эффективно работающего, высоконравственного, здорового и деятельного социума, представленного в виде кооперации агентов различных профессиональных и общественных групп. Только включаясь в такие кооперации и общности, у детей возможно появление самоопределения по отношению к задачам, которые может и должен решать человек в современном обществе, развивая и реализуя свой потенциал.

Таким образом, постановка вопроса связана с разработки и апробацией в образовательной сфере технологий позиционного самоопределения молодых людей посредством создания «культурно-образовательных инициативных сред». Культурно-образовательная инициативная среда — это деятельностно выстроенные ситуации порождения и реализации Нового. Можно выделить специальные области, конституирующие культурно-образовательную инициативную среду, каждая из которых представляет собой место разновозрастного взаимодействия и оформления успешной личной деятельности. Причем успех в какой-либо из областей должен быть использован и в других областях. Молодые люди осуществляют пробы до тех пор, пока не найдут «Себя», не найдут «Свое».

Подобная технология является инновационной и существует в виде инфраструктурно-сетевых проектов, обеспечивающих формирование культурно-образовательной инициативной среды. Стратегическим решением является создание культурно-образовательных инициативных сред в системе дополнительного образования, обеспечивающих понимание и принятие ценности свободного времени для личностного развития. Существующий уровень дополнительного образования в крае имеет три отличительные особенности, позволяющие считать его основным механизмом в реализации этой стратегии. Во-первых, дополнительное образование края в течение двух последних лет начало выступать как универсальная социальная технология организации насыщенного досуга детей и подростков, их включения в культуросообразную содержательную деятельность и построения дружественных детям социальных зон.

Во-вторых, в дополнительном образовании края имеются действующие образцы технологий создания образовательно-развивающих сред и инфраструктур на основе процессов самоопределения — модульные программы; форумы; фестивали и т. д.

В-третьих, дополнительное образование края имеет в своем арсенале опыт масштабного применения программно-проектных форм организации открытого образования детей и подростков.

Главным в данной стратегии является не «натаскивание» на будущую профессию, содержание того, что сам ребенок собирается осваивать, к чему он осознанно стремится в процессе самоопределения, по отношению к чему он выдвигает образовательную инициативу, как пытается достраивать ее до образовательного проекта. Дополнительное образование через пробы подростком себя в разных профессиональных мирах, через столкновение с социальной средой инициирует постановку личных целей, формирование проектного замысла как собственной формы вхождения и существования в социуме.

Дополнительное образование реально может осуществлять сдачу «под ключ» развивающих технологий, обеспечивающих самоопределение подростка и юноши, освоение ими техник самообразования и самоорганизации. Также оно может предложить проекты построения фрагментов социальной среды, необходимых для полноценного взросления ребенка — создание образовательного Конгресс-Центра, организация молодежных журналов, ателье мод, студий молодежного телевидения, Интернет-кафе, библиотек и других элементов социокультурной среды, обеспечивающих реальное развитие детей и подростков.

В рамках Программы «Поколение-XXI: развитие Человеческого потенциала» созданы своеобразные «точки акупунктуры» — конкретные локальные изменения практики дополнительного образования в ряде территорий края. Однако для достижения системных изменений этого недостаточно. Обеспечить системность изменений возможно посредством конфигурирования тех проблемных зон, вокруг которых осуществляются образовательные проекты и программы; деятельность же по осуществлению конфигурации и будет являться механизмом сетевого взаимодействия.

Базовой идеей создания механизма системных изменений является продуктивная организационная схема процесса диссеминации — взаимного распространения результатов и вариантов технологических схем их достижения.

Содержанием продуктивной организационной схемы процесса распространения результатов является постоянное соотнесение целей субъектов распространения результатов, проблемных зон (базовых единиц процесса распространения) и процедур распространения.

Организационная схема процесса распространения результатов включает в себя три циклически повторяющихся типа работ, которые осуществляются в рамках:

- общей проектной сессии;
- процесса реализации;
- рефлексивно-аналитического сбора.

Проектная сессия представляет собой семинар, на котором представители местных органов власти, экспертных сообществ, «держатели» проектов и представители территорий, совместными усилиями в течение двух-трех дней выстраивают и соотносят между собой собственные цели в процессе распространения результатов, определяют содержание базовых единиц этого процесса, определяют эффективные формы процедур распространения результатов.

Процесс реализации означает осуществление реальных изменений практики образования в том формате, который был выработан на общей проектной сессии.

Рефлексивно-аналитический сбор представляет собой профессионально-общественную экспертизу процесса реализации, в результате которой должны быть зафиксированы дефекты формата распространения, выработанного на предыдущей проектной сессии.

Приведенная логика непрерывного форматирования и переформатирования процесса распространения результатов есть принцип возникновения сетевого взаимодействия. В итоге должна появиться сеть, узлы которой будут представлять собой сложные институциональные новообразования, включающие как собственно проекты, проектные команды, так и форматы распространения результатов, и информационные каналы.

## РАЗДЕЛ 2 ПРОГРАММНЫЕ ДОКУМЕНТЫ

### МЕМОРАНДУМ О СТРАТЕГИЧЕСКИХ ПРИОРИТЕТАХ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КРАСНОЯРСКОГО КРАЯ

Введение

#### СИСТЕМА ОБРАЗОВАНИЯ КРАСНОЯРСКОГО КРАЯ: НОВАЯ ПОВЕСТКА ДНЯ

Сегодня приоритетными направлениями социально-экономического развития Красноярского края становятся инновационные разработки и внедрение новых технологий.

Для системы образования края это означает, что она перестает быть «обслуживающей» отраслью экономики и становится важнейшей сферой социально-экономического развития. Однако это задает и новые требования к образовательным системам и институтам — они должны не только отвечать за непосредственную организацию процессов образования, обучения и подготовки кадров, но и за опережающую разработку особого класса технологий — *гуманитарных*, то есть технологий работы с Человеком в самом широком смысле слова.

Статья 1

#### РАЗВИТИЕ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ТЕРРИТОРИИ

В качестве приоритета в Программе заявлена разработка и реализация технологий, связанных с развитием Человеческого потенциала территории. Такое понимание миссии дополнительного образования переводит его из вторичной, обеспечивающей сферы, где решаются частные, сиюминутные задачи, в область Управления Развитием. На языке Программы эта задача формулируется так: «От руководства отраслью дополнительного образования к созданию сферы развития Человеческого потенциала региона». По существу это обозначает, что государство берет на себя функцию создания общественно-государственной сферы дополнительного образования, осуществляющей процессы развития Человеческого потенциала в Красноярском крае.

Человеческий потенциал — это не просто ресурс современного общества; это капитальный фундамент, основа реформирования современной России. Именно благодаря Человеческому потенциалу

появляются Возможности для осуществления процессов развития; появляются люди, способные к принятию нестандартных решений по отношению к себе и к способам социальной организации.

Статья 2 | **ФОРМИРОВАНИЕ СФЕРЫ ОТКРЫТОГО ОБРАЗОВАНИЯ КРАЯ**

Ориентация дополнительного образования края на развитие Человеческого потенциала выдвигает одно принципиальное требование: оно должно строиться на основе концепта *открытости*. На уровне организации открытость означает выход за границы ведомственных структур существующей системы образования, переход к *управлению, развитию и использованию образовательных ресурсов края*. Речь идет о формировании открытой образовательной среды, включающей помимо сети государственных и муниципальных образовательных учреждений, музейные и библиотечные комплексы, информационные и Интернет-центры, СМИ и т. д.

На уровне содержания открытость означает работу с самоопределением в пространстве истории и культуры, освоение культурно-исторических способов мышления и деятельности, построение новых образов и представлений Будущего, ориентацию на аналитику и интерпретацию современных событий, на активное включение в процессы социокультурного развития края. Идея дополнительности рассматривается в Программе в связи с необходимостью включения образования в широкий социокультурный контекст, а само дополнительное образование обсуждается по отношению к возможным (складывающимся) процессам городского и регионального развития.

В Программе заявлено, что государство с помощью открытых, демократических механизмов (конкурсов, тендеров и т. д.) способствует появлению различных образовательных инициатив, делегирует им возможность осуществлять образовательную деятельность в рамках сформулированных приоритетов.

Статья 3 | **МОДУЛЬНЫЙ ПРИНЦИП ОРГАНИЗАЦИИ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ**

Сегодня дополнительное образование должно перестать быть лишь сферой социальных обязательств государства; оно должно стать инвестиционно привлекательным. Для этого оно должно стать более эффективным, концентрированным, управляемым, разнообразным и, следовательно, востребованным. Поэтому в качестве приоритета в Программе заявлен переход к модульным формам органи-

зации образовательных программ. В качестве приоритетных выделено шесть типов образовательных программ для детей:

**Интенсивные профильные школы** по следующим направлениям: социальные технологии, технологии культурной политики, технологии регионального развития, антропологические технологии, технологии научного познания, инженерные технологии, экранные технологии.

**Элективные курсы для сетевой модели старшей профильной школы** направлены на использование ресурсов дополнительного образования в старшей школе, что позволит уйти от традиционных классно-урочных форм организации образования

**Социальные тренинги для выпускников школ** направлены на создание массовых тренингов для 11-классников Красноярского края, где моделируются проблемные ситуации, с которым молодые люди столкнутся уже «за порогом» школы.

**Программы индивидуальной поддержки рекордных образов жизни** направлены на повышение стартовых возможностей и жизненных шансов детей, живущих в различных территориях Красноярского края и имеющих устойчивые интересы в науке, искусстве, бизнесе, политике, спорте и т. д.

**Массовые социально-образовательные проекты для подростков** призваны ответить на вопрос: что может составлять содержание внешкольного образования и игровой деятельности современного подростка. Программа ориентирована на разворачивание в территориях Красноярского края сети клубов, способных заинтересовать и вовлечь большую часть подростков.

**Программы летнего образовательного отдыха** организованы на конкурсной основе и направлены на реализацию различных форм «свободного образования» — имитационно-ролевых игр, студий, проектных мастерских, познавательных экскурсий и путешествий, экспедиций, полевых исследовательских лабораторий и др.

#### Статья 4 | СОЗДАНИЕ НОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ИНФРАСТРУКТУРЫ

Серьезным препятствием при переходе к «большим» (годовым) модульно-организованным программам дополнительного образования является отсутствие в традиционных образовательных институтах современной образовательной инфраструктуры (гостиницы, конференц-залы, интернет-классы, видеозалы и т. д.). Сегодня ни базы отдыха, ни бывшие пионерские лагеря, ни учреждения дополнительного образования не способны в полной мере и качественно обеспечить одновременное массовое участие детей из различных территорий края в интенсивных образовательных модулях и проектах.

Поэтому одним из стратегических приоритетов Программы является консолидация усилий с социальными партнерами (государственными, муниципальными, корпоративными, общественными) для создания различных конфигураций из имеющейся в их распоряжении инфраструктуры, отвечающей требованиям и задачам современного эффективного образования. Важным направлением работ является постепенная реструктуризация деятельности учреждений дополнительного образования и создание на их базе «Ресурсных центров».

Статья 5

**ОПЕРЕЖАЮЩАЯ ПОДГОТОВКА КАДРОВОГО РЕЗЕРВА**

Развитие деловой активности в России практически полностью обошло стороной сферу образования и подготовки педагогических кадров. В 80—90 годы наметился существенный разрыв между содержанием педагогического образования и инновационными технологиями, разрабатываемыми на отдельных экспериментальных площадках. Отсюда — постепенное снижение качества человеческого (кадрового) ресурса в образовательной сфере.

В Программе заявлено, что повышение качества педагогического образования лежит на пути перехода от *предметного* к *проектному* принципу его организации. В рамках Кадровых школ ведется опережающая подготовка педагогов-проектировщиков, тьюторов и менеджеров открытых образовательных систем.

Статья 6

**УКРЕПЛЕНИЕ СИСТЕМЫ ОБЩЕСТВЕННО-ГОСУДАРСТВЕННОГО УПРАВЛЕНИЯ И СЕТЕВЫЕ ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ**

В обществе уже давно осознан факт невозможности осуществления продуктивных управленческих действий по отношению к системе образования чисто административными методами. Программа продолжает и поддерживает процесс общественно-государственного управления региональной системой образования, развернутый Главным управлением образования администрации Красноярского края. Для этого создан Красноярский краевой менеджерский центр развития дополнительного образования детей, осуществляющий координацию и консолидацию материальных, финансовых, кадровых и прочих ресурсов для осуществления образовательных программ. Сегодня им организуется сеть территориальных менеджерских центров, осуществляющих работу в городах и районах края.

**ПРОГРАММА РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ  
ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ  
КРАСНОЯРСКОГО КРАЯ «ПОКОЛЕНИЕ-XXI:  
РАЗВИТИЕ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА»**

**ВВЕДЕНИЕ**

Одна из основных особенностей социокультурной ситуации для системы дополнительного образования состоит сегодня в следующем.

С одной стороны, возрастающая конкуренция со стороны основного и профессионального образования, появление новых игроков на рынке дополнительных образовательных услуг, расширение сферы образовательной деятельности школ, общественных организаций, требует от системы дополнительного образования самоопределения в складывающейся и еще непонятной структуре отношений. Эта ситуация заставляет выходить в контур всеобщего, или стратегического мышления.

С другой стороны, этот необходимый сегодня для системы дополнительного образования масштаб мышления сдерживается требованием выхода на вполне определенные, локальные действия в рамках конкретной образовательной структуры (от учреждения до города и региона). Попытка осуществить социокультурное самоопределение в мышлении и деятельности — и есть основная задача, стоящая перед разработчиками программ.

Таким образом, Программа — это не «техническое задание», необходимо вытекающее из анализа так называемой «объективной» ситуации. Для управленческого корпуса нет, и не может быть никакой «объективной» ситуации, заставляющей предпринимать те или иные действия, поскольку есть тысячи способов избежать развития. Программа — это знаковая форма фиксации самоопределения социокультурного субъекта; она определяет горизонты будущей деятельности, способ позиционирования в социокультурной ситуации.

В этом смысле программы нужны только тогда, когда берется ответственность за долгосрочную перспективу развития, предполагающую определенные ценностные установки и приоритеты, выбор Будущего. Программа — это ответ на вопрос о рамках и смыслах — то есть о том контуре, в котором возможен ответ на вопрос «Зачем ставятся те, а не иные цели». Это вопрос о горизонтах самоопределения.

В управленческих структурах уже осознан факт невозможности осуществления локальных действий по отношению к системе образования только ведомственными и административными средствами

и ресурсами. Однако в российской практике практически нет опыта программирования: то, что раньше называлось целевыми и комплексными программами, не являлось собственно программно-проектной организацией работ, а служило документальным выражением административно-идеологического способа управления.

Программа развития системы дополнительного образования «Поколение-XXI: развитие Человеческого потенциала» продолжает и поддерживает процесс проектно-программного управления региональной системой образования, развернутый Главным управлением образования администрации Красноярского края. Она является системой управленческого инструментального знания, связывающего концептуальные представления о направлениях социокультурного развития со способами их реализации посредством образования.

\* \* \*

Мы понимаем, что поколение инициативных проектов и программ, возникших на волне Перестройки в конце 80-х — начале 90-х годов, сегодня оказалось в той или иной степени реализовано. И сегодня необходимо заново формулировать цели, ставить вопрос о направлениях и горизонтах нашего движения.

При этом принципиальное отличие сегодняшней ситуации состоит в том, что если 10 лет назад экономистам и политикам удалось сформировать новые приоритеты общественного развития России (на их поддержку и было направлено предыдущее поколение образовательных проектов), то сегодня вопрос о *будущем* во многом остается *открытым для всех*. Поэтому образование должно, наряду с экономикой и политикой, взять на себя ответственность за Будущее. Сегодня аналитики фиксируют явный дефицит моделей и сценариев развития России в хозяйственной и политической сферах. Возможно, будущее России и нового поколения россиян начнет строиться не хозяйственными и политическими, а образовательными средствами.

Это, по существу, означает, что образование должно стать *сферой социального партнерства*, в которой выращиваются деятельностные образы и представления Будущего. Именно с такой миссией образования сегодня все чаще начинают связывать его социальную эффективность и востребованность. С другой стороны, не в этом ли состоит реальный залог того, что образование, наконец, должно перестать быть сферой социальных обязательств государства, а стать инвестиционно привлекательной сферой, в которую *выгодно вкладывать*?

Дополнительное образование, на наш взгляд, сегодня ближе всего подошло к решению этой задачи. Сегодня оно реально становится сферой, в которой пересекаются интересы самых различных групп: государства, города (региона), профессиональных сообществ (в том числе, педагогического), родителей, самой молодежи. Идея дополнительности

начинает рассматриваться в связи с необходимостью включения образования в широкий социокультурный контекст, а само дополнительное образование обсуждается по отношению к возможным (складывающимся) процессам муниципального и регионального развития.

Все это подготавливает условия для создания *нового поколения проектов и программ в краевой системе дополнительного образования*, способных обеспечить социальную эффективность и инвестиционную привлекательность современного образования. Это и является *стратегической целью Программы «Поколение-XXI»*.

В связи с этим *основная задача Программы* связана с разработкой и реализацией *инновационной организации* краевой системы дополнительного образования.

Исходя из анализа ситуации в Красноярском крае, можно сделать вывод о том, что подавляющее большинство программ дополнительного образования построено в логике «адаптации» и «воспроизводства» существующего положения дел в обществе. При этом удерживаются либо чисто досуговые цели (хобби), либо задачи профессиональной, абитуриентской подготовки по предметам и т. д.

Задача же построения содержания дополнительного образования в логике развития Человеческого потенциала выводит на дискуссию о потенциальных субъектах общественного развития. Вероятно, ни отдельный человек, ни профессиональные сообщества не могут сегодня в полной мере рассматриваться в качестве таковых. В рамках данной Программы мы говорим о *новом поколении* как таком типе общности, который сегодня может принять на себя миссию общественного развития.

Ориентация на поколенческий характер образовательных программ и проектов выдвигает одно принципиальное требование к проектированию содержания дополнительного образования, а именно: оно должно строиться на основе *концепта открытости*, а, следовательно, предполагать работу с самоопределением в пространстве культуры и истории, освоение культурно-исторических способов мышления и деятельности.

Основное значение Программы состоит в определении стратегических направлений развития образования, по отношению к которым должна строиться обеспечивающая нормативно-правовая, финансовая, организационная поддержка системы дополнительного образования Красноярского края.

Кроме концептуальных идей Программа содержит в себе описание базового организационного проекта, но при этом Программа принципиально является открытой и обеспечивает включение в себя многообразных деятельностных позиций. Организационный проект Программы указывает на способы организации, необходимые для замысла и реализации базовых процессов реформирования региональной системы дополнительного образования.

1. | **КОНЦЕПТУАЛЬНО-ИДЕОЛОГИЧЕСКАЯ РАМКА ПРОГРАММЫ:  
«ПРЕДСТАВЛЕНИЕ О ЧЕЛОВЕЧЕСКОМ ПОТЕНЦИАЛЕ»**

| Данная Программа определяет направления развития системы дополнительного образования, исходя из представлений о Человеческом потенциале региона и его Развитии.

Ключевыми ценностями, определяющими будущие регионы деятельности, являются два типа представлений — представление о Развитии и о Человеке Возможном как гипотеза ответа на вопрос о том, что является замыкающим ресурсом Развития. Однако уже на первом шаге возникает методологическая проблема, которая заключается в неопределенности, а точнее, в принципиальной неопределимости понятия «Человек».

Поэтому оказалось необходимым сформулировать такое интегральное представление о человеке, которое, с одной стороны, могло бы быть проработано аналитически, а значит, употребляться достаточно строго, а с другой стороны, было бы операционализируемым (могло быть переведено на деятельностный уровень). В качестве такого рабочего инструмента в Программе используется понятие «Человеческий потенциал».

Таким образом, мы можем конкретизировать представления о задачах общества и государства в сфере человеческого развития, а именно: мерой совершенствования общества, а также критерием для оценки социально-экономической политики государства и региональных органов управления является способность обеспечивать развитие и реализацию Человеческого потенциала граждан.

В этой связи Человеческий потенциал мыслится нами как программно заданный объект анализа и практических (в том числе и управленческих) усилий. Такой объект выполняет, как минимум, две функции. Во-первых, он особым образом репрезентирует определенные человеческие качества / возможности, понятные как в «малых» масштабах рассмотрения (на уровне отдельного человека и межличностных коммуникаций), так и в «больших» масштабах рассмотрения (на уровне региона, России, Русского мира). А во-вторых, он особым образом перефокусирует вокруг себя понимание того, что есть регион (Красноярский край), страна (Россия), нация и т. д.

Отсюда следует вполне определенная стратегия для образовательной аналитики Человеческого потенциала и связанных с ним практических образовательных проблем. Эта стратегия состоит в том, чтобы сформировать такую концептуальную конструкцию, которая включала бы в себя ряд антропологем, являющихся выражением «принципов свободопользования».

В качестве таких универсальных человеческих возможностей (антропологом) современного Человеческого потенциала в Программе рассматриваются:

- рефлексия и понимание;
- техники действий и коммуникаций;
- возможности интерпретации и мышления;
- способности самоопределения по отношению к культуре и социуму;
- целеполагание и социально-культурная персонификация;
- способности организации, самоорганизации, организация знаниевых систем.

Такое представление о Человеческом потенциале следует отличать от его социально-мобилизационной трактовки, понимаемой как прямое встраивание человека в существующие социально-экономические, политические процессы.

Человеческий потенциал — важнейший фактор развития современного общества. Формирование Человеческого потенциала средствами образования является одним из способов работы с Будущим. Именно благодаря Человеческому потенциалу появляются Возможности осуществления процессов развития; появляются люди, способные к развитию собственных и общественных Возможностей, принятию нестандартных решений по отношению к себе и к способам социальной организации.

## 2. **ОРГАНИЗАЦИОННО-УПРАВЛЕНЧЕСКАЯ РАМКА ПРОГРАММЫ: «ПЕРЕХОД ОТ СИСТЕМЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ К СФЕРЕ ОТКРЫТОГО ОБРАЗОВАНИЯ»**

Вместе с тем, многообразие условий и возможностей актуализации Человеческого потенциала ставит существующую систему дополнительного образования в ряд «субподрядчиков» (наряду с такими сферами, как здравоохранение, социальная и молодежная политика, культура и др.) и заставляет формулировать вопрос о возможностях и границах развития Человеческого потенциала сложившимися образовательными средствами.

По существу, Человеческий потенциал — это не просто ресурс современного общества; это капитальный фундамент, основа реформирования современной России. Такое понимание миссии дополнительного образования переводит его из вторичной, обеспечивающей сферы, где решаются частные, сиюминутные задачи, в область Управления Развитием. На языке настоящего документа эта задача формулируется так: «От руководства отраслью дополнительного образования к созданию сферы развития Человеческого потенциала региона». По существу, это обозначает два принципиальных момента: во-первых, государ-

ство (в лице Главного управления образования администрации Красноярского края) заявляет свои приоритеты в образовательной политике; во-вторых, государство берет на себя функцию создания общественно-профессиональной и общественно-государственной сферы дополнительного образования, осуществляющей процессы развития Человеческого Потенциала в Красноярском крае.

Таким образом, данная Программа не сводится к отраслевой реформе и узковедомственным преобразованиям учреждений дополнительного образования: сферный подход связан с построением образовательного общества (региона), «образовательной ткани» общественной жизни. Выход за границы организационных структур существующей системы образования позволяет выделять новых современных субъектов образовательных процессов, открывает возможность ставить стратегические цели и принимать стратегические решения. Сферный подход в Программе «Поколение-XXI» выступает средством формирования многомерного и многофункционального общества образовательными средствами.

Такой подход требует и нового понимания государственности, связанного не только с функциями нормирования и контроля, но и порождения новых форм общественной жизни. Это предполагает, что государство с помощью открытых демократических механизмов способствует появлению различных образовательных инициатив, делегирует им возможность осуществлять образовательную политику в рамках выделенных приоритетов.

Данная Программа ставит задачу изменения государственных функций в сфере дополнительного образования. Если сегодня государство, прежде всего, поддерживает дополнительное образование как собственную отрасль, то завтра государство может стать лидером в организации и развитии сферы открытого образования. Соответственно организация и развитие такой сферы требует новых управленческих механизмов и механизмов поддержки, в том числе и иных субъектов развития образования.

3. | СОДЕРЖАТЕЛЬНО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКАЯ РАМКА ПРОГРАММЫ:  
| «ОРГАНИЗАЦИЯ КАК БАЗОВЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС»

| Традиционное образование обслуживало процесс межпоколенческой *трансляции* культурных образцов и норм. Данная же Программа позиционируется, прежде всего, по отношению к процессу *организации* (и соорганизации) новых форм жизнедеятельности. При этом под организацией подразумевается не только буквально социальные формы организации, но и организация знаниевых систем (систематизация, типологизация и др.), организация систем

мышления и деятельности, самоорганизация человека. Соответственно возникают и иные представления о базовом педагогическом процессе, как о процессе самоопределения, а процесс учения-обучения становится прикладным и поддерживающим.

В предельном случае процесс организации можно рассматривать как:

- приписывание статуса Реальности тому или иному типу представлений — как своеобразный ответ на вопрос «Что можно считать Миром? Как возможно его организовывать (переорганизовывать)?»;
- выделение основных типов организации деятельности и возможных форм активности: «Что можно делать в этом типе реальности? Что можно здесь организовывать?»;
- конструирование методов представления и описания реальности: «Через что можно представить Реальность? Как должно быть организовано познание?».

#### 4. СОДЕРЖАТЕЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАМКА ПРОГРАММЫ: «ИССЛЕДОВАНИЕ, ПРОЕКТИРОВАНИЕ И УПРАВЛЕНИЕ КАК ВЕДУЩИЕ ТИПЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»

Исходя из такого представления о базовом образовательном процессе, определяются *ведущие типы образовательной деятельности* как модусы существования базового образовательного процесса. Такими типами деятельности являются гуманитарно-организованные:

- управление (и системно-управленческая организация деятельности);
- проектирование (и проектно-организованные системы деятельности);
- исследование (и исследовательский тип организации деятельности).

#### **Управление как ведущий тип образовательной деятельности**

Управление как тип деятельности имеет отношение к работе с процессами развития и так называемыми «самодвижущимися», то есть способными развиваться объектами. Сущность управления можно описать как создание специально созданных (искусственных) траекторий развития. Современное управление связано с разработкой и реализацией стратегий развития социокультурных объектов.

Представление управления как типа образовательной деятельности предполагает выявление его антропологического значения. Управление есть способ защиты человека от процессов отчуждения, и в этом смысле, оно не может быть «приватизировано» ни одной профессиональной группой или позицией. В антропологическом смысле управление есть стратегия освобождения человека от дея-

тельных и социальных машин, в которые он включен, за счет использования им своих способностей и мышления.

Таким образом, рассмотрение управления как ведущего типа образовательной деятельности означает, прежде всего, включение детей в рефлексивные виды работ по изменению содержания, форм, способов различных деятельностей. Причем природа этих изменений должна иметь не сиюминутный характер, а апеллировать по отношению к большему, чем сам сегодняшний образующийся, Миру (Контексту).

Для этого на уровне образовательной ситуации должна быть зафиксирована проблемная ситуация, а образовательная задача должна предусматривать создание и определение условий, в которых та или иная профессиональная, общественная, игровая, учебная, научная, художественная и др. деятельность может изменять свои качества. В рамках анализа ситуаций предметной деятельности должны быть введены и необходимые знаниевые компоненты, выбор и содержание которых задает мировоззренческий и ценностный аспект содержания образования.

Основной же образовательной целью выступает оформление представлений детей о своих возможностях через организацию условий разворачивания и развития той или иной системы деятельности. Одной из базовых деятельностей при этом должна стать собственное образование человека как объект управления и развития.

На различных возрастных этапах управление как ведущий образовательный тип деятельности может быть использовано по-разному, исходя из уровня индивидуальной рефлексии детей и их мотивационного отношения к тем или иным видам и типам предметной деятельности.

### **Проектирование как ведущий образовательный тип деятельности**

Проектирование, как тип деятельности, направлено на реализацию человеком идеальных схем и образов. Проектность — определяющая стилевая черта современного мышления, признак современной культуры, противопоставляющей себя культуре канонической. Проектная культура предполагает построение культурных образов, их включение в деятельность и рефлексию, производящую соотношение идеального и реального.

Основной формой деятельности проектировщика является проблематизирующее мышление. В этом смысле Мир для проектировщика представлен как Проблема — это своеобразная «плата» за претензию на моделирование целостного образа мира.

В противоположность научному мышлению, проектное мышление организовано не предметным образом, его культурная функция состоит

в проблематизации ценностей, идеалов, культурных образцов. По существу, проектное мышление есть современный способ моделирования культуры.

Следует отметить, что современное гуманитарное проектирование ориентировано на культурно-знаковые продукты. Структура таких продуктов предусматривает ценностно-этическую и эстетическую рефлексию человека, а материалом гуманитарного проектирования являются различные системы жизнедеятельности.

Таким образом, благодаря антропологической составляющей гуманитарного проектирования оно может занимать важнейшее место в современном образовании и воспитании. Благодаря осознанию возможностей творческой реализации, претворения своего замысла в реальность человек знакомится с феноменом свободы. За счет этого создается ситуация самоопределения — проблемная ситуация для полагания должного и ориентира для самоорганизации. Поэтому «проект» в образовании есть не только по-новому, системно организованная деятельность, но и практика построения и реализации образцов, определяющих собственную индивидуальную организацию.

В зависимости от поставленных образовательных задач в само проектирование как образовательный процесс могут быть втянуты различные социокультурные проблемы. При этом решение этих задач должно приводить к реализации, как минимум, двух образовательных функций:

- 1) освоение методов проектного мышления и деятельности;
- 2) организация детьми таких систем жизнедеятельности, в которых они хотели бы жить и действовать в реальном Будущем.

### **Исследование как ведущий образовательный тип деятельности**

Исследование как тип деятельности представляет собой познание окружающего мира посредством теоретических конструкций — методов, организующих мышление и деятельность познающего. Исследовательская деятельность предусматривает «захват» фрагмента окружающего мира системно-организованными исследовательскими средствами, в результате чего возникают представления о мире, которому и приписывается статус Реальности. XX век внес существенные изменения в организацию процессов исследовательского познания, разделив науки о природе и науки о культуре.

Причем это разделение основывалось не столько на различиях объектов естественнонаучных и гуманитарных дисциплин, сколько на различиях в методах познания. Если в естественнонаучной традиции используются методы обобщения и установления законов, то гуманитарном исследовании направлено на выделение индивидуальных особенностей, уникальных характеристик. При этом общезначимость

выделяемого в исследовании обеспечивается отнесением его к той или иной ценности. Таким образом, объект, взятый в своей уникальности и превращенный в предмет исследования, получает общезначимость, не теряя при этом своей уникальности. Так понимаемое исследование превращается, по сути, в гуманитарное конструирование социокультурных объектов.

В антропологическом плане гуманитарное исследование формирует способности интерпретации, которые, в свою очередь, направлены на конструирование объектов реальности жизни человека. Интерпретация предусматривает оформление субъективной версии об объекте познания; интерпретация возможна путем рефлексии собственной позиции — деятельностной, духовной, экзистенциальной, то есть осознания и выделения истории собственного становления, или «культурного происхождения». Таким образом, процесс индивидуализации в образовании можно оформлять как вхождение в процессы гуманитарного исследования. Само же конструирование гуманитарных объектов оформляет картину мира, систему ценностей и убеждений.

Исследование как ведущий тип образовательной деятельности предусматривает моделирование средств и методов представления явлений, выделение-конструирование их сущностных качеств, оформление субъектно-рефлексивной версии об их существовании. Образовательная функция связана с «отслоением» метода, с формированием способностей к организации процессов познания.

5. **ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАМКА ПРОГРАММЫ:  
«ПРОГРАММНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ: ВВЕДЕНИЕ В СОВРЕМЕННЫЕ  
ПРАКТИКИ ОРГАНИЗАЦИИ ЖИЗНИ»**

Программные направления формируются по принципу соединения базового образовательного процесса («организация») с тем или иным типом материала. Основным требованием к материалу является его междисциплинарный, или сферный характер.

В качестве программных направлений выделены следующие ключевые технологии:

- социальные технологии;
- технологии культурной политики;
- технологии регионального развития;
- антропологические технологии;
- технологии научного познания;
- инженерные технологии;
- экранные технологии.

Выбор этих технологий связан с версией о том, что новые формы организации жизни в XXI веке будут складываться не по стратовому, классовому или профессиональному принципу, а по принципу технологическому, то есть вокруг технологических единиц организации различных практик жизнедеятельности. В связи с этим логика выделения программных направлений связана с типологией основных практик в современном обществе. Содержанием образования в программных направлениях является включение школьников в современные технологии мышления, деятельности и коммуникации, соответствующие этим практикам. Программы направлены на оформление пространства жизни современного школьника как пространства возможностей через построение отношения школьников к тому или иному типу социокультурной реальности (миру) — Социуму, Культуре, Территории, Человеку, Знанию, Технике и Знака.

### **Социальные технологии**

Программное направление включает школьников в практики создания новых социальных форм организации жизни через постановку образовательных задач, связанных с исследованием, проектированием и управлением социальными изменениями на территории Красноярского края и Сибири. Программа предназначена для школьников, ориентирующихся на менеджерскую и предпринимательскую деятельность в государственной, коммерческой и общественной сферах. В рамках программного направления организованы специальные модули, обеспечивающие формирование основ проектной и предпринимательской культуры, управленческого мышления посредством аналитического оформления и публичного представления школьниками образцов успешного социального действия, а также взаимодействие с территориальными и региональными элитами по постановке и решению проблем социально-экономического и социально-культурного развития территорий и регионов.

### **Технологии культурной политики**

Программное направление включает школьников в практики создания новых культурных форм организации жизни, а также в практики принятия управленческих решений относительно ключевых проблем современности средствами культуры. Оно ориентировано на учащихся, интересующихся различными видами культурно-образовательной деятельности (продюсерство, организацию выставок, музеев и библиотек, дизайн, рекламу, PR и др.). Школьникам представится возможность исследования механизмов смены культурных представлений, традиций и норм; оформления представлений о Культуре как механизме общественного развития; анализа и прогнозирования состояния типов ментальности и укладов на территории современной Сибири; создания культур-

но-образовательных событий и других гуманитарных проектов на территории Сибири; освоения принципов культурно-образовательной деятельности в интересующих их сферах.

### **Технологии регионального развития**

Программное направление включает школьников в практики пространственного мышления и деятельности через комплексный анализ проблем развития сибирских регионов и территорий в историческом, географическом, экономическом, экологическом, краеведческом и экономическом аспектах. Программа предполагает формирование поля возможностей в вопросе анализа и выбора школьниками региона проживания и жизнедеятельности. В ходе мероприятий программы школьники совместно с профессиональными экспертами будут осваивать навыки исследовательской работы, моделирования исторических ситуаций, естественной и гуманитарной картографии, воспроизводства природной окружающей среды, а также разработки программ антикризисного управления и планирования развития регионов.

### **Антропологические технологии**

Программное направление включает школьников в освоение практик развития человека в его эмоциональном, физическом, волевом, духовном и интеллектуальном аспектах. Программное направление использует материал таких сфер практического знания, как педагогика, психология, антропология, валеология, этика. В ходе мероприятий программы учащиеся будут осваивать представления о человеке как гуманитарном объекте, а также основы современных антропотехник, таких как арт-терапия, тренинги телесного совершенствования, интеллектуальные игры, образовательные путешествия и др. В рамках программного направления школьники получают возможность освоить логику анализа антропологического развития, методы гуманитарно-антропологического проектирования.

### **Технологии научного познания**

Программное направление включает школьников в практики эпистемологической работы, то есть в практики научного наблюдения, описания, конструирования различных явлений окружающего мира. В рамках программы школьники осваивают методы теоретического мышления и способы работы с современными системами знания. Программа предполагает эпистемологическую пропедевтику и связана с формированием у школьников осознанного аналитического отношения к знаниям как к модельным представлениям об окружающем мире. В ходе программы школьникам предоставляется возможность освоения мыслительных процедур, таких как систематизация, типологизация, классификация и др.

### **Инженерные технологии**

Программное направление включает школьников в практики создания искусственно-технических объектов (миров), построенных по законам природы. Программа предполагает пропедевтику базовых представлений о конструировании, моделировании и техническом воплощении идей. Важная характеристика программы заключается в том, что учащимся предоставляется возможность проанализировать контексты, определяющие потребности в том или ином инженерном изобретении, рассмотреть вопросы технического обеспечения современной жизнедеятельности.

### **Экранные технологии**

Программное направление включает школьников в современные визуально-эстетические практики и предполагает освоение школьниками таких элементов современных экранных технологий, как видео-арт, кино- и телетехнологии, web-дизайн и др. Программа ориентирована на формирование у школьников знаковых, образно-символических форм мышления и представления. Программа предполагает изучение места визуальных технологий в современной культуре, анализ современных средств построения образов.

\* \* \*

Все программные направления организованы исходя из представлений о *модульной организации образовательного процесса*. Серия модулей (как правило, 3—5) объединена в годовые образовательные программы. Модули могут представлять собой различные образовательные формы: организационно-деятельностные семинары, имитационно-ролевые игры, проектные семинары, образовательные путешествия и др. Длительность модуля составляет 5—10 дней. Образовательный модуль не должен являться совокупностью случайно собранных образовательных форм. Модуль организован и объединен *образовательной задачей*, которая определяет структуру-сценарий модуля, а также его тему.

Образовательная задача оформляется не как учебная задача, то есть в логике предметного материала, а в логике актуальных проблем профессиональной, социальной, экзистенциальной жизни обучающегося. Причем образовательная задача должна задавать проблемно-поисковый характер модуля.

Для этого к проектированию и организации образовательного модуля предъявляются следующие требования. Разработка модуля должна:

- опираться на осознаваемые цели ее участников как субъектов образовательного процесса и формировать новые образовательные потребности ее участников;

- обеспечивать возможность индивидуального образовательного маршрута через организацию различных форм индивидуального и коллективного участия;
- предусматривать мобильные перемещения участников по образовательным позициям;
- включать участников в современные формы мышления, деятельности и коммуникации;
- предусматривать аналитические и рефлексивные формы фиксации образовательного содержания;
- предусматривать включение в качестве образовательного материала ситуаций городского, регионального, федерального и (или) мирового уровней;
- предусматривать решение таких образовательных задач, которые имеют статус «настоящих» (то есть актуальных и практически значимых) для всех ее участников;
- восстанавливать культурно-исторические основания решаемых образовательных задач.

6. | УПРАВЛЕНИЕ ПРОГРАММОЙ:  
| «СЕТЕВЫЕ ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ»

Программа развития системы дополнительного образования «Поколение-XXI: развитие Человеческого потенциала» не предполагает мгновенного изменения всей отрасли дополнительного образования и тотальной реорганизации государственной системы дополнительного образования. Программа предусматривает реализацию двух стратегий: первая стратегия связана с *системными изменениями отрасли* дополнительного образования; вторая стратегия связана с *созданием сферы* открытого дополнительного образования.

Таким образом, управление Программой состоит из двух иногда пересекающихся полей: это поле работ, связанное с реформой отрасли дополнительного образования, и поле, связанное с выращиванием нового содержания и форм в сфере дополнительного образования.

Первый тип работ запускает ряд проектных линий, предназначенные для реформирования ведомства дополнительного образования.

Второй тип работ ориентирован главным образом на разработку нового содержания образования и формирование субъектов, способных реализовать данное содержание в рамках сетевых отношений.

*Основной образовательной единицей* в Программе «Поколение-XXI» выступает *образовательный модуль* — четырех-пяти-десятидневное событие. Модули объединены определенной логикой годового цикла в то или иное программное направление. Для реализации такого организационного конфигурирования в Программе создаются Менеджерский

центр, Проектно-исследовательский центр, Тьюторский центр, Совет Программы.

*Менеджерский центр*, используя существующую в крае инфраструктуру системы дополнительного образования, обеспечивает условия для реализации программных мероприятий согласно плану годовых работ. Для увеличения оперативности и продуктивности деятельности в крае организуются представительства Центра.

*Проектно-исследовательский центр* осуществляет анализ процессов разворачивания программных направлений, корректирует содержание педагогической деятельности, обеспечивает разработку программных исследований согласно годовому планированию.

*Тьюторский центр* осуществляет инновационную организацию набора школьников в Программу развития, реализует собственные образовательные модули, связанные с сопровождением индивидуальных образовательных траекторий, а также участвует в педагогическом обеспечении программных направлений.

*Совет Программы* состоит из представителей программных направлений, разработчиков, менеджеров программ, региональных представителей программы, представителей отдела развития воспитания и дополнительного образования ГУО. Совет вырабатывает ориентиры развития региональной системы дополнительного образования, является представительным органом Программы, представляет годовой бюджет Программы развития системы дополнительного образования.

*Отдел развития воспитания и дополнительного образования Главного управления образования администрации Красноярского края* курирует деятельность Центров, осуществляет взаимодействие Центров с ГУО, другими официальными структурами.

*Годовое планирование* в Программе «Поколение-XXI» включает в себя:

- образовательные модули программных направлений;
- краевую годовую научно-практическую конференцию;
- краевой годовой семинар по проектированию содержания образования и организационных механизмов в системе дополнительного образования края;
- открытый краевой Конкурс летних образовательных программ;
- систему региональных совещаний-семинаров по развитию образовательных систем в крае;
- систему семинаров по дальнейшей разработке и организации проектов Программы;
- систему модулей по повышению квалификации педагогов и менеджеров сферы образования;
- выпуск научно-практического издания, демонстрирующего позитивный опыт реализации проектов Программы.

### **Принципиальные финансовые механизмы реализации Программы**

Основной организационной идеей бюджета Программы является принцип консолидированности. Субъектами консолидированного бюджета является администрация Красноярского края, администрации муниципальных образований и районов края, родители; также возможно участие других частных и юридических лиц.

Бюджет Программы составляется Советом Программы «Поколение-XXI» на год по каждому программному направлению.

### **Принципы кадровой политики в Программе**

Система повышения квалификации Программы носит добровольный стажировочный характер. В такую систему повышения квалификации могут включаться представители различных профессиональных сфер. Направлениями повышения квалификации в Программе развития являются:

- образовательный менеджмент;
- образовательное проектирование и сценарирование;
- тьюторские технологии и антропологические исследования.

Кадровая политика в Программе носит конкурсный характер.

### **Управленческие задачи и этапы реализации Программы**

Срок реализации Программы — пять лет. Программа предусматривает 4 этапа:

I Этап «Прецеденты» — организация отдельных проектов — первый год.

II Этап «Социализация» — организация инновационных программ дополнительного образования — второй год.

III Этап «Институционализация» — инновационная организация системы дополнительного образования — третий год.

IV. Этап «Системная организация» — организация инновационной модули управления сферой дополнительного образования — четвертый и пятый год.

#### **Задачи первого этапа:**

- организация программных направлений — запуск локальных «точек прорыва»;
- анализ ситуации в отрасли дополнительного образования;
- определение механизмов реформирования отрасли;
- запуск кадровых программ.

#### **Задачи второго этапа:**

- перевод программных направлений в технически организованные образовательные программы;

- локальное перепрофилирование учреждений дополнительного образования;
- анализ ситуации в отдельных типах образования: сиротство, группы риска, элитное образование, разработка стратегии их реформирования;
- проектирование и организация менеджерского и тьюторского центров развития дополнительного образования, подготовка персонала;
- локальная системная реорганизация отрасли дополнительного образования (точки эксперимента);
- разворачивание кадровых программ;
- разработка изменений в финансово-нормативную базу дополнительного образования Красноярского края.

#### **Задачи третьего этапа:**

- организация новых полисистемных структур дополнительного образования: академий, mass media, сетей;
- запуск программных направлений на инфраструктуре учреждений дополнительного образования (краевых образовательных программ);
- аттестации учреждений дополнительного образования;
- апробация экспериментальных образовательных программ в отдельных типах образования: сиротство, группы риска, элитное образование. Запуск кадровых программ;
- кадровая ротация;
- экспериментальная апробация изменений в финансово-нормативной базе.

#### **Задачи четвертого этапа:**

- системная организация программных направлений как основного содержания сферы дополнительного образования Красноярского края;
- системное введение образовательных программ нового качества в отдельных типах образования: сиротство, группы риска, элитное образование. Кадровая ротация;
- реорганизация отрасли дополнительного образования;
- запуск кадровых программ нового поколения;
- введение новых финансово-нормативных механизмов регулирования сферы дополнительного образования;
- определение стратегических целей развития образования Красноярского края на период 2006—2008 годов.

**ПОДПРОГРАММЫ ПРОГРАММЫ РАЗВИТИЯ  
СИСТЕМЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ  
КРАСНОЯРСКОГО КРАЯ «ПОКОЛЕНИЕ-XXI:  
РАЗВИТИЕ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА»**

В целях разворачивания в территориях Красноярского края проектно-аналитических и образовательных работ по модернизации системы дополнительного образования, в течение 2003—2004 годов в рамках Программы развития системы дополнительного образования Красноярского края «Поколение-XXI: развитие Человеческого потенциала» была начата формирование и частичный запуск семи подпрограмм, призванных реализовать идеи и принципы основного программного документа:

1. Интенсивные профильные школы;
2. Поддержка рекордных образов жизни;
3. Социальные тренинги для выпускников;
4. Элективные курсы для сетевой модели старшей профильной школы;
5. Массовые социально-образовательные проекты для подростков;
6. Летний образовательный отдых;
7. Кадровая программа.

Работы по каждой подпрограмме курируются отделом развития воспитания и дополнительного образования Главного управления образования администрации Красноярского края и реализуются Красноярским краевым менеджерским и Красноярским краевым тьюторским центрами.

Подпрограмма 1

**ИНТЕНСИВНЫЕ ПРОФИЛЬНЫЕ ШКОЛЫ**

Подпрограмма «Интенсивные профильные школы» представляет собой организацию и проведение в территориях Красноярского края интенсивных краевых школ дополнительного образования по семи программным направлениям:

- социальные технологии;
- технологии культурной политики;
- технологии регионального развития;
- антропологические технологии;
- технологии научного познания;
- инженерные технологии;
- экранные технологии.

### **Программное направление «Социальные технологии»**

Назначение программного направления «Социальные технологии» состоит в том, чтобы сделать систему дополнительного образования источником социальных инноваций на территориях Красноярского края. Оформляющиеся в системе образования социальные и культурные проекты становятся точками кристаллизации социальных изменений на территории края, а система образования становится сферой социального партнерства власти, бизнеса и молодежи.

Цели программного направления включают в себя:

- оформление системы образования как активного социального субъекта, иницилирующего и активно участвующего в обсуждении и проектировании будущего территории;
- формирование молодого поколения, обладающего проектной культурой, технологиями социального партнерства и методами организационно-управленческой деятельности;
- кадровая, технологическая, нормативная и организационная модернизация системы дополнительного образования на территории.

В рамках образовательных модулей и интенсивных школ старшекласники:

- осуществляют игровое моделирование социально-экономических ситуаций территорий края;
- разрабатывают и реализуют инициативные проекты и проектные идеи;
- участвуют в решении креативных задач — мысленное конструирование возможных миров;
- проводят исследования социально-экономических ситуаций городов и районов края;
- участвуют в диалогах с политиками, учеными, бизнесменами, деятелями культуры и другими VIP-персонами городов и районов края.

Одним из представителей данного программного направления является краевая Школа «Топ-менеджеры будущего». Годовая программа Школы включает в себя 4 образовательных модуля:

1. *Топ-менеджеры будущего: социальное проектирование (осень);*
2. *Топ-менеджеры будущего: территориальные исследования и аналитика (зима);*
3. *Топ-менеджеры будущего: управление социальными изменениями (весна);*
4. *Летняя Школа «Поколение-XXI: Топ-менеджеры будущего» (лето).*

### **Программное направление «Технологии культурной политики»**

Основные функции программного направления «Технологии культурной политики» могут быть выражены следующим образом:

- обобщение исторического опыта существования Российского общества (на материале Сибирского региона);
- аккумулярование этого опыта в виде системы ценностных ориентаций;
- выражение данных ориентаций на различных языках социальной коммуникации; регулирование практической жизнедеятельности с помощью основанных на ценностных ориентациях культурных норм коллективного и индивидуального бытия (образа жизни).

Инструментарий культуры, используемый для выполнения этих функций, весьма велик и разнообразен: этические, этнические, социальные и религиозные стереотипы сознания и поведения; обряды и ритуалы; мифы и слухи; эстетические приоритеты; мода и другие формы социальной престижности, т. е. все, что формирует картину мира и образ жизни той или иной социально-культурной общности в ту или иную эпоху.

Программное направление включает старшекласников в практике создания новых культурных форм организации жизни и ориентировано на учащихся, интересующихся различными видами культурно-образовательной деятельности (продюсерство, организацию выставок, музеев и библиотек, дизайн, рекламу, PR и др.).

Школьникам предоставляется возможность:

- исследования механизмов смены культурных представлений, традиций и норм;
- оформление собственных представлений о Культуре как механизме общественного развития;
- анализа и прогнозирования состояния типов ментальности и укладов на территории современной Сибири;
- организации культурно-образовательных событий и других гуманитарных проектов краевого масштаба.

Расширение социокультурного влияния современной региональной культуры, вероятно, станет возможным лишь при более или менее успешном решении задач, описанных выше, что и требует оформления и реализации образовательных проектов в программном направлении «Технологии культурной политики».

Одним из представителей данного программного направления является краевая Риторическая Школа. Годовая программа Школы включает в себя 4 образовательных модуля:

1. *Человеческая биография: легенды и мифы (осень);*
2. *Человеческая биография: горизонты величия и следы повседневности (зима);*
3. *Человеческая биография: цитаты и цитатное мышление (весна);*
4. *Человеческая биография: интертекстуальность как стилистика постмодерна (лето).*

**Программное направление «Технологии регионального развития»**

Программное направление «Технологии регионального развития» рассчитано на учащихся 8—11 классов, интересующихся географией, экономикой, регионоведением, историей Сибири, экологией, управлением.

Программы предполагают комплексное рассмотрение вопросов развития сибирских регионов и территорий в историческом, географическом, экономическом, экологическом, археологическом, краеведческом и экономическом аспектах.

Программы направлены на:

- формирование у школьников основ современных технологий мышления в сфере регионального развития;
- аналитическое представление школьниками совместно с профессиональными экспертами ситуации и состояния регионов Красноярского края и Сибири;
- формирование пространства возможностей для школьников в вопросе выбора региона проживания и жизнедеятельности.

В ходе мероприятий молодые люди совместно с профессиональными экспертами будут иметь возможность осваивать навыки исследовательской работы, моделирования исторических ситуаций, естественной и гуманитарной картографии, воспроизводства природной окружающей среды, а также практики разработки программ антикризисного управления и планирования развития регионов.

Одним из представителей данного программного направления является краевая Школа региональной аналитики. Годовая программа Школы включает в себя 4 образовательных модуля:

1. *География технологических укладов (осень):*
  - Модели развития, или «Как можно мыслить процессы развития»;
  - Технологические уклады — каркасы современного развития;
  - Почему Россия — страна многих технологических укладов?
2. *География культурных ландшафтов (зима):*
  - Современные подходы к понятию культурного ландшафта;
  - Миры культурного ландшафта;
  - Россия: специфика современного ландшафтного пространства.
3. *География ментальных моделей (весна):*
  - Ментальные модели пространства;
  - Исторические, геоэкономические, геополитические и геокультурные образы России;
    - Географические образы в современном российском массовом сознании.
4. *География антропополюсов (лето):*
  - Современные дискуссии по проблеме динамики населения;
  - Исторические прототипы антропополюсов;
  - Россия: современные антропополюсы и проблемы их регулирования.

### **Программное направление «Антропологические технологии»**

Программное направление «Антропологические технологии» рассчитано на учащихся 8—11 классов, ориентированных на различные антропологические практики как практики личностного роста (спорт, образование, профессиональная сфера, музыка, мода и пр.).

Программы направлены на оформление пространства жизни современного старшеклассника как пространства возможностей через включение старшеклассников в проектно-программные формы мышления, коммуникации и деятельности в сфере антропологических практик.

Программы предполагают:

- исследование механизмов смены культурных представлений, традиций и норм;
- оформление представлений о Культуре как механизме общественного развития;
- анализ состояния типов ментальности и укладов на территории современной Сибири и России;
- прогнозирование развития антропологической сферы в России к 2015 году;
- проектирование антропологических событий и разработку других гуманитарных проектов на территории Красноярского края;
- освоение современных антропотехник (спорт, мода, музыка).

Одним из представителей данного программного направления является краевая Школа гуманитарного образования. Годовая программа Школы включает в себя 4 образовательных модуля:

#### *1. Миры профессиональных историй (осень):*

- Стать профессионально успешным: что это означало вчера, что значит сегодня, что будет означать завтра?
- Чем определяются границы современного мира профессий?
- Как выбрать или создать профессию — любимую для себя и актуальную в будущем?

#### *2. Миры современных коммуникаций (зима):*

- Изучение российского общества и разработка сценариев его будущего
- Какую историю мы продолжаем?
- В какой стране мы будем жить и работать через 15 лет?
- Какие сообщества будут определять лицо Сибири и России?
- К какому сообществу хотим принадлежать мы?

#### *3. Миры мыслительных форм (весна):*

- Возможность понять: как мыслили и мыслят себя и мир люди?
- Как освоить культурные способы организации мышления и деятельности и при этом остаться самим собой?
- Как взаимодействовать с другими людьми и организовывать ситуации своей жизни?

#### *4. Летняя Гуманитарная Школа «Миры гуманитарных стратегий» (лето).*

### **Программное направление «Технологии работы со знанием»**

Программное направление «Технологии работы со знанием» включает школьников в практики эпистемологической работы, то есть в практики научного наблюдения, описания, конструирования различных явлений окружающего мира. Школьники осваивают методы теоретического мышления и способы работы с современными системами знания.

Направление предполагает эпистемологическую пропедевтику и связано с формированием у школьников осознанного аналитического отношения к знаниям как к модельным представлениям мира. Школьникам предоставляется возможность освоения различных мыслительных процедур, таких как систематизация, типологизация, классификация и другие.

Социально-образовательные цели программного направления состоят в том, чтобы:

- поместить детей в культурную среду, в которой представлены виды деятельности: интеллектуальная работа, занятия по изобразительному искусству, спорт, конструирование, общение;
- инициировать выдвижение проектов в общеобразовательных школах и в пространстве дополнительного образования;
- свободное разумное общение, посредством которого дети расширяют круг друзей, умение вступать в организуемый диалог и дискуссии, помогающие выяснить разнообразные точки зрения, основания этих точек зрения, цели и ценности;
- миропонимание детей и взрослых, живущих в этих этнических группах, имеющих разную ментальность и, следовательно, будут вырабатывающих способность уважительно относиться друг к другу, эмпатии, восприятию каждого таким, какой он есть.

Образовательные технологии предполагают знакомство детей с интеллектуальными творческими задачами высокого уровня, требующими коллективной работы, актуализировать теоретическое мышление учеников; с предметными заданиями высокого уровня, предлагаемыми на олимпиадах; решение систем творческих задач.

Одним из представителей данного программного направления является краевая Школа «Свободный разум». Программа школы включает в себя 4 образовательных модуля:

- *Интеллектуальное Рождество (зима);*
- *Учебное исследование (весна);*
- *Свободный разум (лето);*
- *Обитаемый остров (осень).*

### **Программное направление «Инженерные технологии»**

Программное направление «Инженерные технологии» предназначено для школьников, интересующихся современными инженерными практиками, такими как:

- создание моделей технических устройств (судо-, авиа-модели и т. п.);
- разработка, воплощение и испытания технических устройств (радиоустройства, картинги и т. п.);
- работы по дизайну технических устройств, технологической среды (прототипы будущих устройств и т. п.);
- разработка, написание и отладка компьютерных программных продуктов.

Работая с техникой, современный человек должен не только решать инженерные задачи, но и просчитывать ресурсы, предусматривать экологические, экономические и общекультурные последствия своей деятельности. В программном направлении «Инженерные технологии» рассматривается несколько аспектов взаимодействия человека и техники: исследование классической технической и технологической культуры эпохи индустриального общества и развитие инженерного мышления и самоопределения во взаимодействии с техникой в современной постиндустриальной реальности

Образовательные программы данного направления опираются на новые образовательные технологии, включающие использование проектных, интерактивных форм работы, постановку мультипредметных вопросов и задач; использование командной организации. Отличительной их особенностью является учет гуманитарной составляющей в инженерной деятельности, нацеленность на формирование инженерно-технического мышления.

Одним из представителей данного программного направления является краевая Школа технической и технологической культуры, в ходе которой дети получают целостное представление о технике, осваивают культурные рамки инженерной деятельности, позволяющие им разрабатывать и выполнять инженерно-технические изделия, лучшие из которых представляются на «Сибирском техносалоне» в Красноярске. Годовая программа Школы включает в себя 4 образовательных модуля:

- *Техноград (ноябрь);*
- *Техносфера (январь);*
- *Технопроект (март);*
- *Технодизайн (июль).*

### **Программное направление «Экранные технологии»**

Программное направление «Экранные технологии» предполагает включение старшеклассников в современные визуально-эстетические практики и освоение ими основ таких современных экранных

технологий, как тележурналистика, видео-арт, кино- и видеотехнологии, web-дизайн и пр.

Образовательные модули ориентированы на введение школьников в мир знаковых, образно-символических форм мышления и представления через:

- изучение места визуальных технологий в современной культуре;
- анализ современных средств построения образов;
- освоение культурной нормы творческого (продуктивного) действия в сфере экранных и знаковых практик.

Одним из представителей данного программного направления является краевая Школа тележурналистики. Программа Школы предполагает овладение старшеклассниками методов журналистского расследования, что поможет им в осмыслении различных ситуаций, с которыми сталкиваются люди в современном мире, а также представится возможность общения с социумом на языке экранных искусств. Они будут работать над телепроектами, пробуя себя в роли репортера, оператора, режиссера.

Годовая программа Школы включает в себя 4 образовательных модуля:

*1. Сибирские образы (август):*

- СМИ — «Четвертая власть»;
- Понятие образа;
- Значение знаний визуального языка для современного человека;
- Телевизионные жанры;
- Специфика работы оператора видеонаблюдения. Экспедиция.

*2. Образы времени (ноябрь):*

- Время в пространстве постмодернизма;
- Временной поток и история человечества;
- Организация времени;
- Словесно-временной компонент структуры экранного образа;
- Идея, тема, материал, авторская концепция. Сценарный план.

Раскадровка;

- Истории разных лет. Образы времени: прошлое, настоящее, будущее.

*3. Образ моего поколения (январь):*

- Поколение как элемент истории человечества. Отцы и дети;
- Клиповость мышления и сознания;
- Звуко-музыкальный компонент структуры экранного образа;
- Экран и музыка. Ритмы поколений. Понятие ритма в музыке и экранных искусствах;
- Функциональная многозначность музыки в фильме;
- Звуковая среда экранного произведения. Шумы естественные и искусственные. Видеокалип.

*4. Фестиваль экранного творчества «Лицо экрана» (март):*

- Антропологический компонент структуры экранного образа;
- Мизансцена в экранных искусствах;

- Характер и поступок. Внешняя характеристика и внутренняя;
  - Монтаж как универсальный принцип экранного мышления.
- Основные принципы монтажа.

Подпрограмма 2

ПОДДЕРЖКА РЕКОРДНЫХ ОБРАЗОВ ЖИЗНИ

Подпрограмма «Поддержка рекордных образов жизни»

состоит из трех ступеней.

I. Первой ступенью подпрограммы является деятельность региональных менеджерских и тьюторских центров, организуемых в территориях края. Благодаря деятельности этих центров в крае проводятся заочные тематические конкурсы, в ходе которых подбирается стартовый состав участников подпрограммы.

Тематические конкурсы представляют собой творческие письменные задания, позволяющие выявить особые интересы и стремления детей. Задания формируются Красноярским краевым тьюторским центром и направляются на территориальные тьюторские площадки, которые распространяют информацию о конкурсе и организуют выполнение заданий детьми в территориях края. Выполненные работы территориальные тьюторские площадки направляют в краевой тьюторский центр, где на основе заключения Экспертного совета производится набор участников программы (сентябрь — октябрь).

II. На второй ступени для школьников, прошедших конкурс, три раза в год (ноябрь, январь, апрель) организуются краевые Школы рекордных стратегий. Школы проводятся по 4—5 дней и посвящены разработкам элитных карьерных и образовательных стратегий, выявлению индивидуальных возможностей участников, подготовке к будущим проблемным секторам жизнедеятельности участников. Данные школы представляют собой своеобразные клубные встречи, где с помощью тьюторов-консультантов и экспертов-профессионалов участники проектируют свой жизненный путь. Для этой работы проводятся встречи с профессионалами высокого класса, а также привлекаются материалы культурно-исторических архивов и информационные базы данных.

Также на этой ступени у участников программы существует возможность участия в Краевой проектной олимпиаде и Летней Школе-фестивале. Краевая проектная олимпиада (начало мая) открыта для участия детей Красноярского края, участвующих в проектно-исследовательских разработках и ориентированных в дальнейшем на профессии, связанные с проектированием в различных сферах (инженерии, социальной сфере, экономическом пространстве, естественнонаучных экспериментах, визуальных практиках, культурной политике, практиках работы с человеком).

На Летней Школе-Фестивале презентуются достижения детей в различных практиках, происходит обмен опытом, читаются экспертные лекции, проводятся конкурсы работ участников по различным номинациям.

III. Третья ступень подпрограммы связана с тьюторским и экспертно-консультационным сопровождением школьников в течение всего года. Данное сопровождение осуществляется в следующих формах:

- очное и заочное (по системе электронного диалога) консультирование участников программы;
- формирование информационной базы для школьников о международных и федеральных конкурсах, федеральных вузах, федеральных программах поддержки одаренных детей и талантливой молодежи;
- подготовка участников подпрограммы к федеральным и международным конкурсам и олимпиадам, организационная поддержка их участия;
- информационная подготовка и организационная поддержка участников подпрограммы на этапе их перехода из школы в элитные учебные заведения краевого и федерального уровней;
- создание базы данных «Золотой список поддержки» для администрации края в целях адресного направления талантливых школьников в вузы, размещения в вузах целевого заказа, присуждения именных стипендий, иной индивидуальной образовательной поддержки;
- создание сайта и издание ежегодного сборника «Человеческий потенциал Красноярского края», где будут размещаться резюме участников подпрограммы, информация о Фондах поддержки образовательных инициатив, конкурсах, условиях обучения в российских и зарубежных вузах, а также проводиться интернет-конференции.

### Подпрограмма 3

#### ЭЛЕКТИВНЫЕ КУРСЫ ДЛЯ СЕТЕВОЙ МОДЕЛИ СТАРШЕЙ ПРОФИЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Подпрограмма «Элективные курсы для сетевой модели

старшей профильной школы» находится на стадии разработки и направлена на создание в Красноярском крае реального прецедента кооперации ресурсов системы дополнительного и общего образования на том возрастном этапе обучения, когда молодому человеку исполняется 14—15 лет.

В массовой практике сложилось таким образом, что по мере взросления ребенка система дополнительного образования утрачивает свою роль в его образовании, и практически сходит «на нет» к 14—15 годам, когда базовым жизненным процессом становится подготовка к поступлению в вуз.

Переход на старшую профильную школу во многом призван гармонизировать прагматические и собственно образовательные интересы и потребности учащихся. В Концепции профильного обучения на старшей ступени общего образования, одобренной Министерством образования РФ, предлагаются две основные модели организации профильного обучения: внутришкольная и сетевая.

В отличие от внутришкольной модели, сетевая модель профильного обучения предполагает целенаправленное и организованное привлечение в процесс обучения различных видов образовательных ресурсов, имеющихся (или доступных) на данной территории. Специфика целого ряда территорий Красноярского края заключается в удаленности, локальности и не развернутости их социальной и образовательной инфраструктуры. Каждому образовательному учреждению будет практически невозможно развернуть качественное и эффективное профильное обучение сразу по всем трем уровням учебно-образовательных курсов: базовым, профильным и элективным. Если базовые и профильные курсы школа вполне может «закрыть» сама, то представить пакет из 8—10 качественных элективных курсов она, как правило, оказывается не в состоянии. В связи с этим элективные курсы в таких школах могут оказаться на периферии образовательного процесса.

Вместе с тем, именно элективным курсам в концепции профильного обучения придается важное значение, поскольку именно за счет элективных курсов (в том числе, в форме разнообразных межклассных групп) школьники могут реализовать свои особенно индивидуальные и профильные образовательные программы.

С началом перехода общей системы образования на профильное обучение в старшей школе у учреждений дополнительного образования появляются новые возможности, связанные с разработкой курсов для профильной школы.

Главное управление образования администрации Красноярского края поддержало инициативу по началу конкурсной разработки элективных курсов инициативными группами, разработчиками из проектных команд, учреждениями дополнительного образования, уже имеющими опыт успешной проектной работы в различных программных направлениях подпрограммы «Интенсивные профильные школы». За счет этого хода появилась возможность конвертировать имеющиеся в Программе «Поколение-XXI» заделы по разработке модулей в практику общего образования.

## Подпрограмма 4

**МАССОВЫЙ СОЦИАЛЬНЫЙ ТРЕНИНГ  
ДЛЯ ВЫПУСКНИКОВ ШКОЛ**

Подпрограмма предполагает запуск в базовых территориях Программы «Поколение-XXI: развитие Человеческого потенциала» тренингов для учащихся 11 классов. Количество участников каждого тренинга — до 250 человек. Продолжительность тренинга — 4 дня.

Тренинги носят футурологический характер; в них моделируются возможные образы жизни, в которых есть место не только для карьеры, но и для призвания, предназначения, целей, ценностей, мечты.

Каждый тренинг состоит из четырех тематических этапов:

- Я и мой внутренний мир (посвящен современной продуктивной личностной организации);
- Я и моя конкурентоспособность (посвящен современному профессионализму, компетенциям, динамике современных рынков труда);
- Я и мои близкие (посвящен современной семье, приватной сфере в XXI веке);
- Я и моя Страна (посвящен национальной идеологии, основным социальным институтам, эффективной пространственной организации и новому патриотизму).

Каждый этап связан с игровым, но серьезным футурологическим заданием. Задание выполняется участниками письменно и распространяется по системе Интранета. После чего участники находят своих единомышленников и создают команды. Команды представляют свои коллективные версии уже публично. В ходе работы участники тренинга встречаются с экспертами и лидерами мнений по тому или иному вопросу. Тренинг организован таким образом, чтобы ряд ключевых моментов мог быть снят на TV, версии участников и экспертов могут быть опубликованы в СМИ. Задания участников интересны не только им самим, но, как правило, и местной общественности:

- на I этапе каждый участник презентует себя в виде своеобразного короткого видеоролика (до 40 сек.). Все участники заносят результаты выполнения задания на свои персональные страницы. На первом этапе это творческая автобиография, как если бы участнику уже было 50 лет.
- на II этапе участники просят написать резюме в возрасте, когда им будет 33 года. А по результатам этого резюме просят желающих сформировать команды.
- на III этапе участники в форме эссе описывают семью 2020 года, указывают на ее ключевые характеристики.
- на IV этапе участники создают краткий макет учебника по истории России 1920—2020 годов, выделяют основные исторические этапы этих 100 лет, делают им оценку; определяют период, в котором мы живем сейчас и период, в котором мы будем жить дальше.

В ходе тренингов определяются его Победители. С одной стороны, их отбирают сами участники, а с другой стороны, экспертная комиссия, членами которой являются знаковые люди, которые подбирают-ся предварительно.

Подпрограмма 5

**МАССОВЫЙ СОЦИАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЕКТ  
ДЛЯ ПОДРОСТКОВ**

Данная подпрограмма находится в стадии проектных разработок. Основаниями для ее проектирования являются следующие тезисы.

1. Следует понимать, что подростковый возраст — «подростничество» — является социокультурным феноменом, имеющим свою историческую динамику. По всей видимости, подростковый возраст сегодня это, прежде всего, возраст социально-коммуникативных проб в форме коллективных, соревновательных пространств, представленных детьми в статусе игры.

2. «Пионерский проект», безусловно, при всех своих идеологических недостатках был проектом взросления, он вводил детей в пространство социальной игры, в котором реализовывались необходимые смыслы и идеи организации детей этого возраста. При этом следует заметить, что при хорошем исполнении пионерский проект выполнял функцию не только организации внеучебного пространства, но и влиял на учебную и образовательную активность детей, что является крайне актуальным для данного возраста.

3. Совершенно очевидно, что сегодня невозможна реализация тотально-массового проекта в силу запуска проектов либерализации и демократизации общества. Поэтому новый проект должен быть организован рамочно и реализовываться в многообразных формах.

4. По всей видимости, современное «подростничество» есть время освоения современных техник социальной коммуникации. Поэтому для нового проекта необходимо выделить такие базовые техники и осуществить методический перенос в детскую среду.

5. По версии разработчиков в силу специфики современного подросткового возраста имитационно-ролевые технологии должны сместиться из технологии работы с юношеством и со взрослыми в технологии работы с подростками. Организационно такой проект должен быть устроен вертикально сетевым образом, когда у детей появляется возможность участвовать в нем на нескольких уровнях: село — район — регион — Страна. То есть, должно быть разработано несколько сетевых проектов и они должны быть запущены из центра на весь регион.

6. В качестве базовых проектов могут быть представлены следующие:

- игровое движение интеллектуальных игр;
- игровое движение «Совершенное государство»;
- клубное движение «Современное поколенческое кино» (киноклубы);
- историко-поисковое движение «Мой район на карте Страны».

## Подпрограмма 6

## ЛЕТНИЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ОТДЫХ

Традиционно летний образовательный отдых детей рассматривался как досуговая деятельность. В рамках Программы «Поколение-XXI: развитие Человеческого потенциала» летний отдых становится одним из ключевых образовательных проектов, направленным на модернизацию системы дополнительного образования, кадровую переподготовку, обучение и образование детей.

Данная подпрограмма включает в себя четыре сегмента. Во-первых, реализация подпрограммы связана с запуском масштабного регионального конкурса летних образовательных программ, который кроме функции отбора победителей еще и является системой кадровой подготовки менеджеров, тьюторов и проектировщиков открытых образовательных систем. Конкурс состоит из четырех этапов.

На первом этапе происходит размещение информация о конкурсе в средствах массовой информации и всем потенциальным участникам предлагается оформить проектную заявку. На основе присланных заявок экспертный совет формирует список участников конкурса.

На втором очном этапе в семинарском режиме происходит процедура доработки проектных заявок. Эксперты совместно с проектными командами оформляют базовые представления о летних образовательных модулях и дают лидерам проектных команд рекомендации по разработке летних образовательных программ.

На третьем этапе желающие и способные команды дорабатывают программы до полноценных проектов и высылают их в оргкомитет конкурса. Экспертный совет экспертирует поданные на конкурс образовательные программы, определяется потенциальный список возможных победителей конкурса.

На четвертом очном этапе в форме кадровой школы одновременно происходят экспертирования возможностей и способностей проектных команд и совместная с экспертами доработка проектов летних образовательных модулей. В ходе школы — конкурса Экспертный совет определяет список победителей конкурса и передает его для утверждения в Главное управление образования администрации края.

Второй сегмент данной подпрограммы связан с непосредственной реализацией летних образовательных программ победителями конкурса. Причем, в каждой программе запускаются стажерские площадки, где в деятельностиной форме обучения производится подготовка педагогиче-

ских кадров по данному направлению системы открытого образования. Также на этом этапе Экспертным советом осуществляется экспертиза и анализ состояния дел в каждой образовательной программе. Аналитические записки экспертов передаются в Главное управление образования.

Третий сегмент подпрограммы связан с проведением совместного совещания Главного управления образования, экспертного совета и руководителей летних образовательных программ. В ходе совещания анализируются проблемы достижения и перспективы для Программы «Поколение-XXI: развитие Человеческого потенциала» образовательных проектов реализованных в летний период. Принимаются решения о дальнейшей поддержке команд способных выйти на круглогодичный контур образовательного сопровождения детей.

Такая схема организации летнего отдыха детей позволяет наиболее оптимально использовать консолидированные бюджеты (федеральное финансирование, региональное финансирование, муниципальное финансирование, родительский взнос, спонсорская поддержка) для развития региональной системы открытого дополнительного образования детей Красноярского края.

Подпрограмма 7

#### КАДРОВАЯ ПРОГРАММА

Кадровая подпрограмма состоит из пяти направлений:

##### **Первое направление — Управленческое.**

Направление связано с подготовкой и переподготовкой руководителей учреждений дополнительного образования, их заместителей, руководителей отделов дополнительного образования в органах управления образованием, а также для других субъектов, заинтересованных в освоении управленческих позиций в сфере дополнительного образования.

##### **Второе направление — Организационно-проектировочное.**

Оно направлено на подготовку организаторов и проектировщиков образовательных услуг, образовательных модулей, школ дополнительного образования.

##### **Третье направление — Педагогическое.**

Направление связано с подготовкой педагогов, тренеров, тьюторов для сферы дополнительного образования.

##### **Четвертое направление — Методико-аналитическое.**

Направление связано с подготовкой методистов, заместителей по научно-методической работе, аналитиков в сфере образования, научно-педагогических работников, экспертов.

##### **Пятое направление — Воспитательное.**

Направление связано с подготовкой специалистов, организующих полный жизненный цикл детей в летних лагерях, детских домах, интернатах, спецшколах.

**Содержание направлений Кадровой программы:****Направление 1: Управленческое**

Направление организовано по принципу модулей (сессий) и межсессионной работы слушателей:

1. Образовательный модуль: «Проектно-программное управление». Основные формы: кейс стадис, лекции, семинары.

2. Аналитический модуль: «Социокультурные основания современного содержания образования». Формы: аналитика, лекции, реальная экспертиза образовательного учреждения.

3. Проектно-программный модуль: «Организация схемы управления в сфере дополнительного образования». Формы: аналитические семинары, лекции, проектные семинары.

**Направление 2: Организационно-проектировочное**

1. Аналитический модуль: «Образовательная карта сферы открытого дополнительного образования». Формы: презентации существующих успешных образовательных услуг, мониторинг образовательной системы, аналитика, лекции.

2. Образовательный модуль: «Методология педагогического конструирования и проектирования». Формы: лекции, семинары, кейс стадис, обмен опытом.

3. Проектный модуль: «Дополнительное образование в сфере рынка образовательных услуг». Формы: проектные семинары, взаимоэкспертиза, защита проектов.

4. Исследовательско-аналитический модуль по корректировке реализуемых проектов: «Соорганизация субъектов в сфере образования». Формы: мониторинг, свои кейс стадис, лекции, проектирование.

**Направление 3: Педагогическое**

1. Образовательный модуль: «Содержание образования и современная педагогическая позиция». Формы: лекции, презентации современных технологий, семинары.

2. Обучающие тренинги — мастер-классы: «Организация педагогической деятельности в системе дополнительного образования».

3. Стажировочный модуль: «Содержание и организация современной деятельности педагога». Формы: практика, ее анализ, рефлексия.

4. Модуль по конструированию новых педагогических позиций: «Новые образовательные процессы и их педагогическое сопровождение». Форма: разработнический семинар.

**Направление 4: Методико-аналитическое**

1. Образовательный модуль: «Методология исследования образовательных пространств». Формы: лекции, семинары, разработки.

2. Разработнический семинар: «Система исследовательских методов. Методологическое обеспечение образовательных процессов».

3. Экспертно-аналитический модуль: «Методы экспертизы образовательных технологий». Формы: разработка экспертных механизмов, осуществление модельной экспертизы, анализ результатов и методов.

**Направление 5: Воспитательное**

1. Аналитический модуль: «Современное состояние в пространствах полного жизненного цикла: формирование проблемной карты».

2. Образовательно-проектный модуль: «Организация пространств полного жизненного цикла детей». Формы: лекции, опыты, аналитика, проектирование.

3. Организационно-управленческий модуль: «Механизмы организации пространств жизнедеятельности детей».

### РАЗДЕЛ 3 НОРМАТИВНЫЕ ДОКУМЕНТЫ (ПОЛОЖЕНИЯ)

#### ПОЛОЖЕНИЕ О КРАСНОЯРСКОМ КРАЕВОМ МЕНЕДЖЕРСКОМ ЦЕНТРЕ РАЗВИТИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ

##### 1. ОБЩИЕ ПОЛОЖЕНИЯ И ОСНОВНЫЕ ЗАДАЧИ

1.1. Красноярский краевой менеджерский центр развития дополнительного образования детей (далее — Центр) по своему организационному устройству является структурным подразделением Красноярского краевого института повышения квалификации работников образования (далее — КК ИПК РО).

1.2. Цель создания Центра — модернизация краевой системы дополнительного образования детей; продвижение нового содержания, технологий, методов, форм организации дополнительного образования и адекватной им системы управления.

##### 1.3. Основные задачи Центра:

- обеспечение доступности современных программ дополнительного образования для всех заинтересованных детей Красноярского края;
- создание системы повышения квалификации, обеспечивающей формирование открытого дополнительного образования края;
- обновление содержания дополнительного образования детей, его организационных форм, методов, технологий и сопровождение краевых инновационных образовательных программ;
- отработка нормативно-правовой базы инновационной организации системы дополнительного образования детей;
- разработка новых финансовых механизмов, обеспечивающих сферу открытого дополнительного образования;
- организационное и методическое сопровождение Программы развития системы дополнительного образования Красноярского края «Поколение-XXI: развитие Человеческого потенциала» (далее — краевая Программа «Поколение-XXI»);
- мониторинг состояния и перспектив развития системы дополнительного образования детей в рамках краевой Программы «Поколение-XXI».

2. | СОДЕРЖАНИЕ И ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ  
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЦЕНТРА

2.1. Совместно с Главным управлением образования администрации Красноярского края Центр формирует структуру краевой Программы «Поколение-XXI», принимает решения по управлению этой Программой.

2.2. В рамках краевой Программы «Поколение-XXI» Центр устанавливает процедуры отбора и экспертизы образовательных проектов, готовит проекты Положений о краевых конкурсах образовательных программ, об участии в проектах и программах повышения квалификации.

2.3. Центр формирует базу нормативно-правовых, программно-методических материалов, обеспечивающих модернизацию системы дополнительного образования.

2.4. Центр обеспечивает информационное сопровождение реализации краевой Программы «Поколение-XXI».

2.5. Центр организует проведение семинаров и конференций по плану работ в рамках краевой Программы «Поколение-XXI».

2.6. Центр обеспечивает взаимодействие с муниципальными органами управления образованием, муниципальными образовательными учреждениями различных типов и видов по включению детей, педагогических и управленческих команд в краевые образовательные модули, проекты, программы.

2.7. Центр распространяет инновационный опыт работы педагогических команд в области дополнительного образования.

2.8. Совместно с Главным управлением образования администрации Красноярского края Центр координирует взаимодействие заинтересованных ведомств, общественных организаций по развитию системы дополнительного образования края.

2.9. Центр проводит работу по привлечению дополнительных источников финансирования краевой Программы «Поколение-XXI».

3. | УПРАВЛЕНИЕ ЦЕНТРОМ

3.1. Управление Центром осуществляет руководитель Центра, который назначается и освобождается от должности приказом ректора КК ИПК РО по согласованию с Главным управлением образования администрации края.

3.2. Центр осуществляет свою деятельность во взаимодействии с отделом развития воспитания и дополнительного образования Главного управления образования администрации Красноярского края.

3.3. Кадровый состав Центра утверждает ректор КК ИПК РО по согласованию с Главным управлением образования администрации Красноярского края.

#### 4. МАТЕРИАЛЬНО-ТЕХНИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ, ФИНАНСИРОВАНИЕ ЦЕНТРА

4.1. Финансирование деятельности Центра осуществляется за счет средств:

- ГУО администрации Красноярского края;
- КК ИПК РО;
- дополнительных средств, выделяемых муниципалитетами, ведомствами, организациями, родителями на реализацию образовательных проектов, иных работ в рамках краевой Программы «Поколение-XXI».

4.2. Привлеченные дополнительные финансовые средства могут быть использованы на доплату работникам Центра, приглашенным специалистам временных исследовательских, аналитических, экспертных групп.

#### 5. ШТАТЫ И СТРУКТУРА ЦЕНТРА

5.1. Организационная структура Центра строится в соответствии с содержанием основных направлений его деятельности и оформляется приложением к настоящему Положению.

5.2. Центр составляют штатные сотрудники, работающие на постоянной основе и совместители, проектные группы, ведущие разработки в области дополнительного образования детей, повышения квалификации системы дополнительного образования края.

5.3. Штаты и структура Центра корректируются, исходя из актуальных потребностей в области дополнительного образования детей, согласуются с Главным управлением образования администрации края и утверждаются ректором КК ИПК РО.

#### 6. ПОРЯДОК ИЗМЕНЕНИЯ ПОЛОЖЕНИЯ

6.1. В настоящее Положение могут вноситься изменения и дополнения по инициативе заинтересованных сторон: сотрудников Центра, Главного управления образования администрации Красноярского края, КК ИПК РО.

#### 7. ЛИКВИДАЦИЯ И РЕОРГАНИЗАЦИЯ ЦЕНТРА

7.1. Ликвидация или реорганизация Центра осуществляется по согласованию с Главным управлением образования администрации Красноярского края приказом ректора КК ИПК РО.

**ПОЛОЖЕНИЕ О ТЕРРИТОРИАЛЬНОМ  
МЕНЕДЖЕРСКОМ ЦЕНТРЕ РАЗВИТИЯ  
ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ  
(ПРОЕКТ)**

**1. ОБЩИЕ ПОЛОЖЕНИЯ И ОСНОВНЫЕ ЗАДАЧИ**

1.1. Территориальный менеджерский центр развития дополнительного образования детей (далее — Центр) по своему организационному устройству является структурным подразделением учреждения дополнительного образования.

1.2. Основная цель Центра — модернизация региональной системы дополнительного образования детей; порождение нового содержания, технологий, методов, форм организации дополнительного образования и адекватной им системы управления.

**1.3. Основные задачи Центра:**

- обеспечение доступности дополнительного образования детям регионов Красноярского края, детям с отклонениями в развитии;
- обновление содержания дополнительного образования детей, его организации межтерриториальных инновационных образовательных программ;
- отработка нормативно-правовой базы инновационной организации системы дополнительного образования детей;
- отработка новых финансовых схем и механизмов реализации программ дополнительного образования;
- создание системы повышения квалификации для системы открытого дополнительного образования территории;
- организационное, информационное, методическое сопровождение районных, территориальных, краевых проектов и программ дополнительного образования в рамках реализации краевой Программы развития системы дополнительного образования детей «Поколение-XXI: развитие Человеческого потенциала».

**2. СОДЕРЖАНИЕ И ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ  
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЦЕНТРА**

2.1. Совместно с Главным управлением образования администрации Красноярского края, Красноярским краевым менеджерским центром развития дополнительного образования детей, муниципальным органом управления образования разрабатывает план работы Центра в рамках реализации краевой Программы «Поколение-XXI», осуществляет руководство реализацией этого плана.

2.2. Формирует базу нормативно-правовых, программно-методических материалов.

2.3. Обеспечивает информационное сопровождение реализации районных, территориальных, краевых образовательных проектов и программ, проходящих на территории в рамках краевой Программы «Поколение-XXI».

2.4. Организует проведение семинаров и конференций по плану работ Центра в рамках краевой Программы «Поколение-XXI».

2.5. Обеспечивает взаимодействие с муниципальными органами управления образованием, муниципальными образовательными учреждениями различных типов и видов по включению детей, педагогических и управленческих команд в районные, территориальные, краевые образовательные модули, проекты, программы.

2.6. Распространяет инновационный опыт работы педагогических команд в области дополнительного образования.

2.7. Совместно с муниципальными органами управления образования, координирует взаимодействие заинтересованных ведомств, общественных организаций по развитию системы дополнительного образования детей регионов края.

2.8. Проводит работу по привлечению дополнительных источников финансирования районных, межтерриториальных, краевых образовательных проектов и программ, реализуемых на территории южного региона в рамках краевой Программы развития системы дополнительного образования детей «Поколение-XXI: развитие человеческого потенциала».

### 3. | УПРАВЛЕНИЕ ЦЕНТРОМ

3.1. Управление Центром осуществляет руководитель Центра, который назначается и освобождается от должности приказом руководителя муниципального органа управления образованием.

3.2. Центр осуществляет свою деятельность во взаимодействии с Главным управлением образования администрации края, краевым Менеджерским центром развития дополнительного образования детей, муниципальными органами управления образованием.

3.3. Кадровый состав Центра утверждает муниципальный орган управления образованием.

### 4. | МАТЕРИАЛЬНО-ТЕХНИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ЦЕНТРА

4.1. Финансирование деятельности Центра осуществляется за счет средств:

- муниципального органа управления образованием;

- дополнительных средств, выделяемых муниципалитетами, ведомствами, организациями, родителями на реализацию образовательных проектов и иных работ в рамках Программы развития системы дополнительного образования «Поколение-XXI: развитие Человеческого потенциала».

4.2. Привлеченные дополнительные финансовые средства могут быть использованы на доплату работникам Центра, приглашённым специалистам и консультантам временных исследовательских, аналитических, экспертных групп.

## 5. Штаты и структура Центра

5.1. Организационная структура Центра строится в соответствии с содержанием основных направлений его деятельности и оформляется приложением к настоящему Положению.

5.2. Центр составляют штатные сотрудники, работающие на постоянной основе и совместители, проектные группы, ведущие разработки в области дополнительного образования детей.

5.3. Штаты и структура Центра корректируются, исходя из актуальных потребностей в области дополнительного образования детей, согласуются с УО администрации района и утверждаются руководителем муниципального органа управления образованием.

## 6. Порядок изменения Положения

6.1. В настоящее Положение могут вноситься изменения и дополнения по инициативе заинтересованных сторон: сотрудников Центра, Главного управления администрации Красноярского края, муниципального органа управления образованием.

## 7. Ликвидация и реорганизация Центра

7.1. Ликвидация или реорганизация Центра осуществляется приказом руководителя муниципального органа управления образованием.

**ПОЛОЖЕНИЕ О Тьюторской Площадке  
Территориального Менеджерского Центра  
Развития Дополнительного Образования  
Детей (Проект)**

**1. Общие положения и основные задачи**

1.1. Тьюторская площадка (далее — Площадка) по своему организационному устройству является структурным подразделением Территориального менеджерского центра развития дополнительного образования детей.

1.2. Основная цель Площадки — поддержка социальной и образовательной активности детей территорий края (южных, северных, восточных, западных, центральных) через систему федеральных, краевых и муниципальных конкурсов, инновационные образовательные программы и проекты; практику социального партнерства со школьниками органов государственной власти, местного самоуправления, представителей среднего, крупного бизнеса и возникающих институтов гражданского общества.

1.3. Основные задачи Площадки:

- соорганизация с подразделениями Территориального менеджерского центра для обеспечения наиболее эффективной деятельности по организации и проведению образовательных мероприятий в рамках Программы развития системы дополнительного образования Красноярского края «Поколение-XXI: развитие Человеческого потенциала» (далее — краевой Программы «Поколение-XXI»);
- организация межсессионной работы со школьниками территории, обучающихся в интенсивных модульных школах, их содержательное сопровождение для выполнения и защиты школьниками квалификационных работ на заключительном этапе обучения;
- повышение стартовых возможностей и выравнивание шансов школьников территории при поступлении в вузы;
- снятие социальных и психологических барьеров, формирование позитивных ментальных установок, ориентация на успешную перспективу;
- выявление и поддержка школьников, нацеленных на рекордные стратегии, либо имеющих амбиции на предъявление и оформление своей индивидуальной жизненной перспективы.

2. | СОДЕРЖАНИЕ И ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ  
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЛОЩАДКИ

2.1. Совместно с Территориальным менеджерским центром развития дополнительного образования детей разрабатывает план работы в рамках реализации краевой Программы «Поколение-XXI», осуществляет руководство реализацией этого плана.

2.2. Формирует базу нормативно-правовых, программно-методических материалов.

2.3. Обеспечивает информационное и содержательное сопровождение реализации муниципальных и краевых образовательных проектов и программ, проходящих на территории в рамках краевой Программы «Поколение-XXI».

2.4. Участвует в организации и проведении семинаров и конференций по плану работ Территориального менеджерского центра в рамках краевой Программы «Поколение-XXI».

2.5. Принимает участие в обеспечении взаимодействия с муниципальными органами управления образованием, муниципальными образовательными учреждениями различных типов и видов по включению детей, педагогических и управленческих команд в районные, региональные, краевые образовательные модули, проекты, программы.

2.6. Распространяет положительный инновационный опыт работы управленческих и педагогических команд в области дополнительного образования детей.

2.7. Проводит работу по привлечению дополнительных источников финансирования муниципальных и краевых образовательных проектов и программ, реализуемых на территории в рамках краевой Программы «Поколение-XXI».

2.8. В период сессионной и межсессионной работы организует:

- просмотр и обсуждение художественных и учебных видеофильмов с выявлением актуальных возрастных, социальных проблем, проблем межпоколенческого разрыва, идеологических и образовательных дефицитов;

- работу школьников с электронным архивом; видео и аудиоархивом; научной, художественной и публицистической литературой, сетевыми ресурсами

- проблемные, аналитические, обучающие проектные семинары, расширяющие спектр образовательных областей, позволяющие пробудить самостоятельную мыследеятельность школьника, выстроить индивидуальную образовательную стратегию;

- консалтинг, снимающий ограничения школьников при движении по образовательным траекториям, социальные и психологические барьеры;

- выработку в режимах социальных тренингов, имитационно-деятельностных и организационно-деятельностных игр собственных индивидуальных (групповых) целевых установок и позиций как субъектов социального партнерства;

- поддержку социальных инициатив школьников; помощь в оформлении проектных заявок и проектов для участия в федеральных и краевых конкурсах; сопровождение во время защиты и реализации проектов.

2.9. Предоставляет условия для занятия стажерских позиций старшеклассникам — выпускникам интенсивных Школ; студентам, имеющим опыт тьюторского сопровождения и ориентирующимся на тьюторское направление; а также педагогам, включающимся в инновационные образовательные практики в проводимых образовательных мероприятиях, реализуемых на территории в рамках краевой Программы «Поколение-XXI».

### 3. | УПРАВЛЕНИЕ ПЛОЩАДКОЙ

3.1. Управление Площадкой осуществляет руководитель Площадки. Руководитель Площадки назначается приказом начальника Управления образования администрации района, в котором дислоцируется Площадка.

3.2. Площадка осуществляет свою деятельность во взаимодействии с Главным управлением образования администрации Красноярского края, Красноярским Краевым менеджерским центром развития дополнительного образования детей, структурами Территориального менеджерского центра дополнительного образования, Управлением образования администраций районов территории.

3.3. Кадровый состав Площадки утверждает Управление образования администрации района дислокации Площадки.

### 4. | МАТЕРИАЛЬНО-ТЕХНИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПЛОЩАДКИ

4.1. Финансирование деятельности тьюторской площадки осуществляется за счет средств:

- Управления образования администрации района дислокации Площадки;

- дополнительных средств, выделяемых муниципалитетами, ведомствами, организациями, родителями на реализацию образовательных проектов и иных работ в рамках краевой Программы «Поколение-XXI».

4.2. Привлеченные дополнительные финансовые средства могут быть использованы на доплату работникам Центра, приглашенным специалистам и консультантам временных исследовательских, аналитических, экспертно-консалтинговых, проектных групп.

5. | Штаты и структура Площадки

5.1. Организационная структура тьюторской площадки строится в соответствии с содержанием основных направлений ее деятельности и оформляется приложением к настоящему Положению.

5.2. Площадку составляют штатные сотрудники, работающие на постоянной основе и совместители; проектные группы, ведущие разработки в области дополнительного образования детей; тьюторские команды, состоящие из выпускников интенсивных Школ, студентов имеющих опыт тьюторского сопровождения и ориентирующихся на тьюторское направление, педагогов, включающихся в инновационные образовательные практики.

5.3. Штаты и структура Площадки корректируются, исходя из актуальных потребностей в области дополнительного образования детей, согласуются и утверждаются начальником Управления образования администрации района дислокации Площадки.

6. | Порядок изменения Положения

6.1. В настоящее Положение могут вноситься изменения и дополнения по инициативе заинтересованных сторон: сотрудников Площадки, краевого и Территориального менеджерского центров развития дополнительного образования детей, Главного управления администрации Красноярского края; Управления образования администрации района дислокации Площадки.

7. | Ликвидация и реорганизация Площадки

7.1. Ликвидация или реорганизация Площадки осуществляется приказом начальника Управления образования администрации района дислокации Площадки.

ПОЛОЖЕНИЕ ОБ ИНТЕНСИВНОЙ ШКОЛЕ (ПРОЕКТ)

1. | ОБЩИЕ ПОЛОЖЕНИЯ

1.1. Настоящее положение определяет порядок организации и условия проведения интенсивных школ в соответствии с приказом Министерства образования РФ № 2688 от 13.07.2001 г.

«Об утверждении порядка проведения смен профильных лагерей, лагерей с дневным пребыванием, лагерей труда и отдыха».

1.2. Интенсивная школа (далее — Школа) реализует образовательные программы, предусматривающие включение участников в современные формы коммуникации, мышления и деятельности, обеспечивающие личностное развитие и профессиональное самоопределение участников.

1.3. Школа организуется по модульному принципу. Тема, содержание и форма организации образовательного процесса в модуле определяется образовательной задачей. В зависимости от образовательных задач модули могут быть выстроены как организационно-деятельностные семинары, имитационно-ролевые игры, проектные семинары, образовательные путешествия и т. д.

## 2. | ОРГАНИЗАЦИЯ ИНТЕНСИВНОЙ ШКОЛЫ

2.1. Организатором Школы могут быть органы управления образованием краевого и муниципального уровней, органы по молодежной политике, образовательные учреждения, детские и молодежные объединения, иные заинтересованные организации, уставная деятельность которых позволяет организовывать образовательную деятельность с детьми.

2.2. Организатор Школы несет ответственность за:

- обеспечение жизнедеятельности Школы;
- создание условий, обеспечивающих жизнь и здоровье всех участников Школы;
- качество реализуемых образовательных программ Школы;
- соответствие форм, методов и средств образовательного процесса возрасту, интересам и потребностям участников;
- соблюдение прав и свобод участников Школы.

2.3. Школа в зависимости от направления деятельности проводится, как правило, на стационарной базе — на базе общеобразовательных учреждений, образовательных учреждений дополнительного образования, иных образовательных учреждений, пансионатов, санаториев-профилакториев, загородных учреждений отдыха и оздоровления детей, домов отдыха, туристских досуговых учреждений, учреждений культуры и спорта, других организаций. Стационарная база предусматривает наличие материально-технической базы, а также иных условий для круглосуточного пребывания детей. Школа может проводиться в полевых условиях (в палатках), на речных и морских судах, а в летнее время с передвижением на иных видах транспорта при соблюдении требований безопасности.

2.4. Требования к территории, зданиям, сооружениям определяются соответствующими санитарно-эпидемиологическими нормами.

2.5. Помещения, сооружения и материально-техническое оснащение, необходимые для проведения Школы, передаются организаторам во временное пользование на период проведения модуля администрацией учреждения (организации), на базе которого организуется Школа в соответствии с Договором, заключенным между соответствующими сторонами.

2.6. Оплата расходов на подготовку и реализацию программы Школы (приобретение расходных материалов, канцелярских товаров, оборудования, аренда помещений и т. д.) осуществляется на основе сметы, утвержденной организатором Школы.

2.7. Питание участников Школы организуется в столовой учреждения (организации), в котором проходит Школа или на договорных началах в ближайших пунктах общественного питания. Питание может быть организовано в полевых условиях, если это предусмотрено программой Школы.

2.8. Проезд группы детей к месту проведения Школы, а так же во время проведения культурной программы, других выездных мероприятий Школы осуществляется в сопровождении педагогов.

2.9. Контроль за деятельностью Школы осуществляет Организатор Школы.

### 3. | ОСНОВЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЫ

3.1. Деятельность Школы направлена на создание условий для личностного развития и профессионального самоопределения участников.

3.2. Школа самостоятельно разрабатывает программу своей деятельности в соответствии с назначением интенсивной школы, определяемым настоящим Положением.

3.3. Участниками Школы являются дети, как правило, в возрасте 11—18 лет, педагогические работники, родители (законные представители).

3.4. Комплектование Школы осуществляется на основе конкурсного отбора в соответствии с критериями, которые разрабатываются организаторами школы.

3.5. Школа организует работу с детьми модульно в течение всего календарного года.

3.6. Образовательная деятельность участников Школы осуществляется в одновозрастных и разновозрастных объединениях.

3.7. Численность участников в объединениях (группах, отрядах, бригадах, командах и др.) Школы определяется специфическими задачами и возможностями конкретной Школы и не может превышать 10 человек.

3.8. Продолжительность работы Школы, как правило, составляет 5—7 дней, в летнее время продолжительность школы может быть увеличена до 14 дней.

#### 4. | КАДРЫ, УСЛОВИЯ ТРУДА

4.1. Непосредственное управление Школой осуществляет Руководитель Школы. Руководитель Школы назначается приказом Организатора Школы на срок, необходимый для подготовки и проведения Школы, а так же представления финансовой и бухгалтерской отчетности.

4.2. Подбор кадров для проведения Школы осуществляет руководитель Школы совместно с организатором. Почасовая оплата труда педагогическим работникам Школы осуществляется в соответствии с утвержденной организатором Школы сметой расходов или на основе трудового договора (контракта), исходя из целей Школы.

4.3. Руководитель Школы:

- обеспечивает общее руководство деятельностью образовательной Школы;
- разрабатывает и (после согласования с Организатором Школы) утверждает должностные обязанности работников Школы;
- создает условия для проведения образовательной деятельности;
- несет ответственность за жизнь и здоровье, организацию питания и проживания участников смены и финансово-хозяйственную деятельность Школы.

4.4. К реализации образовательной программы Школы допускаются студенты высших учебных заведений и лица, имеющие высшее или среднее профессиональное образование.

4.5. Продолжительность рабочего дня и отдыха работников Школы устанавливается в трудовом договоре, указывается в правилах внутреннего трудового распорядка и утверждается решением руководителя Школы.

4.6. Ответственность за жизнь и здоровье детей возлагается на педагогическую команду приказом руководителя Школы.

#### 5. | ПОРЯДОК ФИНАНСИРОВАНИЯ ШКОЛЫ

5.1. Школа финансируется Организаторами.

5.2. Источником финансирования Школы могут быть средства из бюджетов разного уровня (краевого, муниципального).

5.3. Другими источниками финансирования Школы могут быть:

- внебюджетные средства;
- средства родителей (законных представителей);
- добровольные пожертвования других физических и юридических лиц;
- иные источники, не запрещенные законодательством РФ.

5.4. Организатор Школы контролирует правильность и целесообразность расходования выделяемых средств на подготовку и прове-

дение Школы, и после ее закрытия подводит итоги финансовой деятельности Школы.

5.5. Финансовые средства могут быть использованы на оплату питания и проживания участников, оплату труда работников Школы, материально-техническое оснащение, приобретение расходных материалов, канцелярских товаров, оборудования, аренду помещения и т. д.

5.6. Школа может оказывать платные дополнительные услуги (работы) сверх основной образовательной программы. Дополнительные платные услуги (работы) могут оказываться как сотрудниками Школы, так и привлекаемыми в необходимых случаях специалистами. Дополнительные платные услуги (работы) не могут осуществляться взамен основной образовательной программы Школы.

Школа при наличии подготовленных кадров, свободных помещений, рабочих мест, оборудования может осуществлять следующие дополнительные услуги (работы):

- проведение зрелищных мероприятий (просмотр кино- и видеofilmов);
- организация компьютерных игр;
- проведение экскурсий;
- организация отдельных видов занятий с детьми;
- выполнение иных видов услуг (работ).

5.7. Порядок предоставления льгот или освобождения от оплаты за участие в Школе детям-сиротам и детям, оставшимся без попечения родителей определяется организатором Школы.

## ПОЛОЖЕНИЕ ОБ ОТКРЫТОМ КРАЕВОМ КОНКУРСЕ ЛЕТНИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ

### 1. ОБЩИЕ ПОЛОЖЕНИЯ

1.1. Конкурс является одним из механизмов управления Программой развития системы дополнительного образования Красноярского края «Поколение-XXI: развитие Человеческого потенциала», которая предусматривает реализацию двух стратегий: первая стратегия связана с системными изменениями отрасли дополнительного образования, вторая — с созданием сферы открытого образования.

1.2. Конкурс направлен на привлечение дополнительных кадровых, организационных, финансовых и других ресурсов в систему дополнительного образования края.

1.3. Конкурс призван создать условия для разработки нового поколения проектов и программ в системе дополнительного образования Красноярского края как механизма образовательной политики в различных сферах общественной жизни.

## 2. ЦЕЛИ КОНКУРСА

2.1. Включение старшеклассников в современные технологии мышления, коммуникации и деятельности, проектирование собственных образовательных стратегий.

2.2. Разработка нового содержания образования, выявление и поддержка педагогических команд, способных реализовать новое содержание в рамках сетевых отношений.

2.3. Создание условий для повышения квалификации кадров в сфере дополнительного образования (педагогов, менеджеров, тьюторов образования) через включение их в разработку и реализацию образовательных проектов и программ.

2.4. Отработка новых механизмов управленческой поддержки (сопровождения) образовательных программ в системе дополнительного образования Красноярского края.

## 3. ПРИОРИТЕТНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ КОНКУРСНОЙ ПОДДЕРЖКИ ПРОГРАММ

3.1. В рамках Конкурса будут поддерживаться образовательные программы, предусматривающие включение участников в проектирование, исследование или (и) управление как базовые образовательные процессы.

Программы могут быть представлены по следующим направлениям:

- технологии регионального развития;
- социальные технологии;
- технологии культурной политики;
- инженерные технологии;
- технологии работы со знанием;
- экранные технологии;
- антропологические технологии.

## 4. ТРЕБОВАНИЯ К СОДЕРЖАНИЮ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ

4.1. Программа должна опираться на осознаваемые цели ее участников как субъектов образовательного процесса и формировать новые образовательные потребности ее участников.

4.2. Программа должна обеспечивать возможность индивидуального образовательного маршрута через организацию различных форм индивидуального и коллективного участия.

4.3. Программа должна предусматривать мобильные перемещения участников по образовательным позициям.

4.4. Программа должна включать участников в современные формы мышления, деятельности и коммуникации.

4.5. Программа должна предусматривать аналитические и рефлексивные формы фиксации образовательного содержания.

4.6. Программа должна предусматривать включение в качестве образовательного материала ситуаций городского, регионального, федерального и (или) мирового уровней.

4.7. Программа должна предусматривать решение таких образовательных задач, которые имеют статус «настоящих» (то есть актуальных и практически значимых) для всех ее участников.

4.8. Программа должна восстанавливать культурно-исторические основания решаемых образовательных задач.

## 5. | УСЛОВИЯ КОНКУРСНОЙ ПОДДЕРЖКИ ПРОГРАММ

5.1. При рассмотрении программ, подаваемых на Конкурс, будут учитываться следующие условия:

- программы должны быть локальными по организации и региональными по содержанию;
- программы должны предусматривать возможность участия детей, проживающих в условиях редуцированной жизненной среды (детей с ограниченными возможностями, детей-сирот, детей, оставшихся без попечения родителей, детей с девиантным поведением, детей северных территорий и т. д.);
- программы должны содержать линию повышения квалификации педагогических кадров через включение в реализацию образовательной программы;
- участниками программы должны быть дети 5—7 территорий края в количестве 100—120 человек;
- программы должны содержать описание результатов, а также возможные механизмы их распространения.

## 6. | УЧАСТНИКИ КОНКУРСА

6.1. Участниками Конкурса могут быть учреждения, организации, творческие коллективы, физические лица — представители сферы образования и других сфер, подавшие заявку в установленные сроки и в соответствии с указанными требованиями.

## 7. СТРУКТУРА ЗАЯВКИ НА УЧАСТИЕ В КОНКУРСЕ

- Название программы, конкурсная номинация.
  - Анкетные данные заявителя (фактический адрес организации, телефон и факс, адрес электронной почты, Ф.И.О. руководителя проекта, место работы и должность (для физических лиц)).
  - Основная проектная идея, ее отличие от имеющихся программ в сложившейся практике дополнительного образования и летнего отдыха.
  - Краткое описание предыдущего этапа, если предлагаемый проект является продолжением уже осуществленного ранее другого проекта (опишите результаты предыдущей деятельности, сроки, а так же объем и источники финансирования).
  - Участники образовательной программы, гипотеза их мотивации участия в программе.
  - Механизм реализации программы (указание на содержание образовательного модуля).
  - Предполагаемые образовательные результаты и эффекты (указать способ оценки).
  - Краткое описание форм работы по повышению квалификации кадров.
  - Карта ресурсов (имеющихся и необходимых).
  - Дополнительная информация (по желанию заявителя).
- Объем заявки не должен превышать трех печатных страниц.

## 8. СРОКИ И ПОРЯДОК ПРОВЕДЕНИЯ КОНКУРСА

8.1. Для организации и проведения Конкурса создаются Оргкомитет Конкурса, Экспертный совет.

Конкурс проводится в четыре этапа.

*1 этап (1 ноября — 10 января):*

- объявление о начале Конкурса в средствах массовой информации;
- подача в оргкомитет заявок на участие в Конкурсе;
- собеседования и консультации с потенциальными участниками Конкурса.

*2 этап (10 января — 10 марта):*

- предварительное рассмотрение заявок;
- проектный семинар для заявителей;
- оформление программ на Конкурс;
- подача программ участниками в оргкомитет конкурса;
- работа с бюджетами образовательных программ.

*3 этап (финал Конкурса, 10 марта — 10 апреля):*

- работа Экспертного совета (экспертиза программ);
- заседание Экспертного совета;

- объявление итогов Конкурса;
  - семинар для победителей Конкурса.
- 4 этап (апрель — май):
- доработка и согласование программ;
  - составление плана сквозных мероприятий.

9. | **ПАРТНЕРЫ И ФИНАНСИРОВАНИЕ ПРОГРАММ**

9.1. Финансирование программ-победителей осуществляется из средств Главного управления образования администрации Красноярского края, муниципальных отделов образования, администраций районов, сторонних организаций и физических лиц. Право принятия решения об объемах общего финансирования программы Главное управление образования оставляет за собой. Информация о партнерах должна включать в себя:

- название организации-партнера;
- фактический адрес организации с индексом;
- телефон и факс с кодом города;
- адрес электронной почты;
- ФИО и должность контактного лица.

9.2. В срок до 1 января следует предоставить письма поддержки от каждого из партнеров, в которых выражено согласие на участие в финансировании проекта и оговариваются объемы финансовых вложений. Письма должны быть подписаны руководителем и заверены печатью партнерской организации.

10. | **СОТРУДНИКИ ПРОЕКТА**

10.1. Необходимо предоставить список всех сотрудников проекта, внешних консультантов, которые будут участвовать в проекте. Указать их позицию в проекте и приложить резюме на каждого. Резюме должно включать в себя следующую информацию: дата рождения, образование (ученую степень), место работы и должность, опыт работы, контактная информация.

11. | **БЮДЖЕТ ПРОЕКТА**

11.1. Бюджет проекта является приложением к программе и подается вместе с ней на 2 этапе Конкурса по следующей форме:

Статьи расходов	Запрашиваемая сумма	Вклад из других источников	ВСЕГО

Помимо заполненной таблицы необходимо предоставить комментарии по расходам, где следует подробно и четко объяснить, почему перечисленные расходы, столь необходимы для реализации проекта.

## 12. | Порядок подачи заявок

12.1. Заявка предоставляется в Оргкомитет в сроки, указанные в данном Положении.

12.2. Заявка предоставляется в двух вариантах: печатном (2 экз.) и электронном (на дискете в формате RTF).

## Приложение 1 |

### **К Положению об Открытом краевом конкурсе летних образовательных программ**

#### **СТРУКТУРА ПРОЕКТА, ПОДАВАЕМОГО НА КОНКУРС**

##### **1. Формулировка темы проекта.**

1.1. *Номинация* (согласно условиям Конкурса).

1.2. *Метафорическая тема проекта* (например: «Парус», «Живая старина», «Открытый мир» и т. д.).

1.3. *Содержательная тема проекта*, включающая в себя указание на:

- *тип базового действия*, в которое включаются участники проекта и которое должно стать для них образовательным (например: исследование, разработка, моделирование и т. д.);

- *тип социокультурного объекта*, в реальность которого входят участники образовательного действия (например: общество, регион, знание, культура и т. д.);

- *тип образовательного материала*, с которым работают участники (например: «природный комплекс Саян», «социально-экономическая ситуация Шушенского района», «русские народные праздники» и т. д.).

##### **2. Обоснование темы проекта**

В обосновании темы необходимо развернуть версию относительно заявленной темы проекта:

- Как понимается заявляемое в проекте образовательное действие?
- Как и почему выделяется объект образовательного действия?
- Почему выбирается тот или иной материал?

##### **3. Технологическое устройство образовательного модуля**

3.1. *Содержательно-технологические задачи (единицы) реализации модуля.*

Какие содержательные шаги необходимо осуществить для реализации содержательной темы модуля? Например: «ввести понятие», «выделить культурно-исторические прототипы», «проанализировать имею-

щиеся представления», «изучить существующие модели», «осуществить систематизацию».

### *3.2. Хронологические этапы реализации модуля.*

Необходимо описать логику разворачивания модуля (как во времени будет разворачиваться содержание модуля, какие типы целостности определяют этапы, чем они отличаются друг от друга?)

### *3.3. Целевые группы — участники образовательного модуля.*

Версия-описание того, почему для данной категории детей модуль будет иметь образовательное значение.

## **4. Программно-тематическое устройство образовательного модуля**

*4.1. Программа модуля по дням: темы, описания действий, формы, темы режимов.*

*4.2. Раздаточные материалы* (материалы, организующие образовательное движение участников в проекте). Например: программа, ресурсная карта модуля, содержательные тексты и т. д.

## **5. Позиционный состав управленческой и педагогической команды**

- позиция;
- обязанности;
- деятельность;
- ФИО;
- опыт профессиональной работы в данной позиции.

**6. Мотивация команды** на участие в Программе развития системы дополнительного образования Красноярского края «Поколение-XXI: развитие Человеческого потенциала»

## **7. Дополнительная информация** (по желанию)

## **8. Ресурсное обеспечение**

Описание имеющегося и необходимого ресурса для проведения модуля с приложением финансовой сметы расходов.

Приложение 2

## **К Положению об Открытом краевом конкурсе летних образовательных программ 2004 года**

### **УСЛОВИЯ ОРГАНИЗАЦИИ ТЕНДЕРА**

В 2004 году финансирование осуществляется по двум направлениям.

Первое направление — финансирование базовых проектов краевой Программы «Поколение-XXI: развитие Человеческого потенциала». Базовые проекты являются эталонными для Программы и предусматривают исследовательскую линию и интерактивную систему повышения квалификации кадров. Базовые проекты имеют межтерриториальный характер.

Второе направление — организация и проведение тендера по семи профилям. Каждому профилю соответствует тема 2004 года. Проекты, поданные на конкурс вне заявленных тем, не рассматриваются.

**1. Тендер проводится в рамках следующих направлений / профилей по темам:**

<b>Профиль</b>	<b>Тематическое содержание летних образовательных программ</b>
Технологии культурной политики	Тенденции современной культуры. Продюсер как профессия XXI века. Культура как средство управления глобальным миром
Технологии регионального развития	Анализ социально-экономической ситуации в регионах Красноярского края. Модернизация и перспективы развития социально-экономической базы края. Интеграция в региональные экономические процессы и геоэкономические процессы
Антропологические технологии	Современные антропопрактики: тренинги, организационно-деятельностные игры, интенсивные школы, образовательные игры. Содержание и принципы организации, перспективы развития в XXI веке
Экранные технологии	Современные экранные технологии: web-технологии и видео-технологии. Принципы организации современных экранных технологий и перспективы их развития
Технологии научного познания	Специфика организации современных знаниевых систем. Основы эпистемологии. Перспективы развития знаний в XXI веке
Инженерные технологии	Принципы современного инженерного мышления. Современные технические достижения и перспективы инженерных разработок в XXI веке Проблемы капитализации технологических разработок в современной России
Технологии социального развития	Современные процессы общественного развития. Динамика развития социальных отношений. Базовые современные социальные технологии. Развитие общественных связей в XXI веке

**2. Оформление тендерной заявки**

2.1. Тендерная заявка оформляется согласно установленной форме «Структура проекта на открытый конкурс летних образовательных программ».

**3. Участники летних образовательных программ**

3.1. В летних образовательных программах должны участвовать дети из различных территорий (районов) Красноярского края. Общее количество участников (детей) должно быть не менее 100 человек, детей с тер-

риторий (районов), в которых реализуется проект не более 60 % от общего количества участников.

#### **4. Финансирование летних образовательных программ**

4.1. Проекты должны иметь консолидированное финансирование. Доля ГУО составляет не более 60 % от общего объема финансирования проекта. В рамках тендера выделяются гранты четырех категорий:

- категория «А» — 200 тыс. руб.;
- категория «Б» — 150 тыс. руб.;
- категория «С» — 100 тыс. руб.;
- категория «Д» — письмо поддержки.

#### **5. Исключительные ситуации**

5.1. В отдельных случаях Экспертный совет оставляет за собой право принять особое решение по поводу количества участников программы и размеров ее финансирования.

#### **6. Экспертиза проектов**

6.1. В период реализации проектов будет производиться экспертиза образовательных программ. Поэтому в тендерной заявке необходимо указать адекватную форму экспертизы проекта.

#### **7. Отчетность**

7.1. Отчетность по проекту должна содержать в себе три части:

- содержательный отчет по установленной форме;
- финансовый отчет по установленной форме;
- итоговая научно-педагогическая статья, описывающая образовательную технологию (до 10 страниц).

**ПОЛОЖЕНИЕ ОБ ЭКСПЕРТНОМ СОВЕТЕ  
ПРОГРАММЫ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ  
ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ  
КРАСНОЯРСКОГО КРАЯ «ПОКОЛЕНИЕ-XXI:  
РАЗВИТИЕ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА»  
(ПРОЕКТ)**

1. Экспертный совет (далее — Совет) является совещательным, консультативным органом Программы развития системы дополнительного образования Красноярского края «Поколение-XXI: развитие Человеческого потенциала» (далее — краевая Программа «Поколение-XXI»).

2. Содержание и организация работы Совета определяется действующим законодательством Российской Федерации и Красноярского края в области образования, краевой Программой «Поколение-XXI» и настоящим Положением.

3. Целью деятельности Совета является обновление содержания дополнительного образования детей, его организационных форм, методов, технологий и сопровождение краевых инновационных образовательных программ.

4. Функции Совета:

- осуществление научно-методической экспертизы образовательных программ;
- содействие в подготовке и переподготовке, повышении квалификации кадров в системе дополнительного образования детей;
- выявление и изучение инициатив педагогов, учреждений образования, других ведомств, представителей общественности, способных реализовывать образовательные программы нового поколения;
- рассмотрение проектов нормативных, инструктивно-методических и других материалов по вопросам развития дополнительного образования детей.

5. Совет возглавляет Председатель и заместитель Председателя.

6. Персональный состав Совета утверждается приказом начальника Главного управления образования администрации Красноярского края и обновляется каждые три года не менее чем на одну треть.

В состав Совета входят: специалисты Главного управления образования администрации Красноярского края и муниципальных органов управления образованием, ученые, педагоги и работники образовательных учреждений различных типов и видов, специалисты различных ведомств и представители краевой и городской общественности.

7. Заседания Совета проводятся по мере необходимости, но не реже одного раза в квартал.

8. Заседание Совета является правомочным, если на нем присутствуют более половины членов президиума. Решения Совета считаются принятыми, если за них проголосовало не менее трех четвертей членов, участвующих в заседании. Принимаемые Советом решения оформляются протоколом, который подписывается председателем. Протоколы и иная информация о деятельности Совета доводятся до сведения членов Совета в течение одной недели со дня проведения заседания.

9. Основной деятельностью секции Совета является проведение экспертизы образовательных программ по всем подпрограммам краевой Программы «Поколение-XXI».

10. В соответствии с данным Положением оплата работы членов Совета осуществляется через заключение срочных трудовых договоров из бюджета Главного управления образования Красноярского края и муниципальных органов управления образованием.

**ПОЛОЖЕНИЕ О БАЗОВОЙ ТЕРРИТОРИИ  
ПРОГРАММЫ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ  
ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ  
КРАСНОЯРСКОГО КРАЯ «ПОКОЛЕНИЕ-XXI:  
РАЗВИТИЕ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА»  
(ПРОЕКТ)**

1. **ОБЩИЕ ПОЛОЖЕНИЯ**

1.1. Основанием для настоящего Положения является Закон Российской Федерации «Об образовании» от 13.01.1996 г. № 12-ФЗ, приказ Министерства образования от 11.02.2002 г. «О Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года».

1.2. Настоящее Положение определяет условия и порядок присвоения статуса базовой территории Программы «Поколение-XXI: развитие человеческого потенциала» (далее — базовой территории), деятельность в которой направлена на:

- реструктуризацию системы дополнительного образования детей в сферу открытого образования;
- трансляцию инновационного опыта работы проектно-педагогических команд, владеющих технологиями гуманитарного образования;
- повышение профессионального мастерства педагогических кадров.

1.3 Базовая территория представляет собой особую форму организации совместной деятельности управленческих, проектно-педагогических команд одного или нескольких районов по внедрению инновационной организации системы дополнительного образования, порождению нового содержания, технологий, методов дополнительного образования и адекватной им системы управления.

2. **СТАТУС БАЗОВОЙ ТЕРРИТОРИИ**

2.1. На статус базовой площадки может претендовать район или несколько районов, имеющих опыт инновационной работы в сфере дополнительного образования, мотивацию и ресурс педагогического сообщества на включение в реализацию краевой Программы «Поколение-XXI».

2.2. Статус базовой территории утверждается приказом начальника Главного управления образования администрации Красноярского края и соглашением между Главами администрации районов и начальником ГУО.

2.3. Статус базовой территории дает возможность: вносить изменения в содержание, педагогические технологии, организационную образовательную структуру и систему управления образовательной системой; реализовывать программы повышения квалификации кадров; получать дополнительное финансирование.

### 3. | **ОРГАНИЗАЦИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА БАЗОВОЙ ТЕРРИТОРИИ**

3.1. Экспериментальная работа в базовой территории ведется под руководством Главного управления образования администрации Красноярского края, группы разработчиков Программы «Поколение-XXI» совместно с Красноярским краевым менеджерским центром развития дополнительного образования детей.

3.2. Стратегические направления и план работ на базовой территории по реализации краевой Программы «Поколение-XXI» формируются на рабочих совещаниях управленческих и проектно-педагогических команд базовых территорий, утверждаются Советом Программы.

3.3. Деятельность на базовой территории осуществляется в соответствии с законодательством Российской Федерации об образовании, краевым законодательством, краевой Программой «Поколение-XXI» и настоящим Положением.

3.4. Основные формы организации работ по реализации образовательных проектов и программ на базовой территории: краевые интенсивные школы, образовательные тренинги, региональные образовательные программы для школьников средней и старшей ступени, аналитико-проектировочные семинары с управленческими и проектно-педагогическими командами, отработка нормативно-правовой базы и новых финансовых механизмов.

3.5. Для координации работ по реализации Программы в базовых территориях создаются Территориальные менеджерские центры (с соответствующими Положениями о своей деятельности) или определяются координаторы-менеджеры.

3.6. Главное управление образования администрации Красноярского края осуществляет финансовую поддержку базовой территории согласно смете на мероприятия в рамках реализации Программы и в соответствии с Договором о совместной деятельности, который заключается с муниципальными органами управления образованием на текущий учебный год.

**ПОЛОЖЕНИЕ О СТРАТЕГИЧЕСКОМ СОВЕТЕ  
ПРОГРАММЫ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ  
ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ  
«ПОКОЛЕНИЕ-XXI: РАЗВИТИЕ  
ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА» (ПРОЕКТ)**

**1. ОБЩИЕ ПОЛОЖЕНИЯ**

1.1. Стратегический совет Программы развития системы дополнительного образования «Поколение-XXI: развитие Человеческого потенциала» (далее — Совет) создан для обеспечения контроля и координации деятельности по реализации Программы.

1.2. В своей деятельности Совет руководствуется действующим законодательством РФ об образовании, краевой программой развития образования, Программой развития системы дополнительного образования «Поколение-XXI: развитие Человеческого потенциала», настоящим Положением.

1.3. В состав Совета входят специалисты Главного управления образования администрации Красноярского края, Красноярского краевого менеджерского центра развития дополнительного образования детей, КК ИПК РО, вузов, муниципальных органов управления образованием, представители общественности края и СМИ.

1.4. Совет является представительным органом Программы.

1.5. Совет имеет статус директивного органа.

**2. ОСНОВНЫЕ ЗАДАЧИ И ФУНКЦИИ СОВЕТА**

2.1. Определение перспективных направлений развития дополнительного образования Красноярского края.

2.2. Анализ и обобщение результатов реализации краевой Программы «Поколение-XXI».

2.3. Рассмотрение и утверждение годового плана-графика работ по реализации Программы «Поколение-XXI».

2.4. Оказание методической и информационной помощи субъектам реализации Программы «Поколение-XXI» на территории края.

2.5. Взаимодействие с органами управлениями образования субъектов РФ и Красноярского края, вузами и другими образовательными учреждениями РФ и края, институтами повышения квалификации РФ и края, другими ведомствами, общественными организациями по развитию системы дополнительного образования края.

2.6. Представление и защита интересов субъектов реализации Программы «Поколение-XXI» в органах государственной власти всех уровней.

### 3. СОСТАВ СОВЕТА И ОРГАНИЗАЦИЯ ЕГО ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

#### 3.1. Состав Совета.

Персональный и количественный состав Совета утверждается приказом начальника Главного управления образования администрации Красноярского края.

Совет состоит из Председателя Совета, его заместителя, ответственного секретаря и членов Совета. Оперативное руководство и организация деятельности Совета осуществляется Председателем, а в его отсутствие — заместителем Председателя.

#### 3.2. Руководство Советом.

Председатель Совета: организует работу Совета, ведет заседания Совета, выносит на рассмотрение Совета предложения о планах его работы и времени заседаний.

Заместитель Председателя Совета в отсутствие Председателя Совета выполняет его функции.

Ответственный секретарь Совета: организует подготовку заседаний Совета в соответствии с настоящим Положением, осуществляет непосредственную работу по подготовке и ведению текущей документации Совета, оформлению и рассылке решений Совета, готовит отчеты о работе Совета за год и предложения по плану-графику работы Совета на следующий год.

#### 3.3. Порядок работы Совета.

Совет собирается не реже одного раза в полгода и проводит свои заседания в соответствии с утверждённым планом работы.

План работы Совета разрабатывается в соответствии с учётом предложений членов Совета.

Совет правомочен проводить заседания и принимать решения по рассматриваемым вопросам в случае, если на заседании Совета присутствует не менее половины его членов.

Решение Совета считается принятым, если за него проголосовало более половины членов Совета, принимавших участие в заседании.

Решения Совета принимаются простым большинством голосов. Каждый член Совета при голосовании имеет один голос. При равенстве голосов голос председателя Совета является решающим.

#### 3.4. Порядок ведения протоколов заседаний Советов.

Протоколы заседаний Совета ведутся ответственным секретарем и должны содержать повестку дня, состав участников заседаний, принятые решения и материалы по рассматриваемым вопросам.

#### 3.5. Оформление и рассылка решений Совета

Решения совета оформляются отдельным документом, подписываются Председателем (заместителем Председателя) Совета и ответ-

ственным секретарём и рассылаются членам Совета, организациям и должностным лицам по решению Совета или его Председателя (возможна электронная рассылка).

#### 3.6. Хранение документации Совета.

Документация Совета (протоколы, решения) хранятся у ответственного секретаря Совета в течение 3-х лет.

#### 4. ЗАКЛЮЧИТЕЛЬНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ

Настоящее Положение вступает в силу с момента утверждения его начальником Главного управления образования администрации Красноярского края и действует до принятия им другого Положения, регламентирующего деятельность Совета.

**РАЗДЕЛ 4  
МОДЕЛЬНЫЕ РАЗРАБОТКИ  
ОРГАНИЗАЦИОННО-УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ  
СТРУКТУРЫ: ПРОЕКТЫ И АНАЛИТИКА**

**КРАСНОЯРСКИЙ КРАЕВОЙ  
МЕНЕДЖЕРСКИЙ ЦЕНТР РАЗВИТИЯ  
ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ\***

**1. ВВЕДЕНИЕ**

Красноярский Краевой менеджерский центр развития дополнительного образования детей (далее – Центр) как структурное подразделение был оформлен в октябре 2002 года. На сегодняшний день это 4 ставки (2,5 человека). Нормативная база, в соответствии с которой осуществляет свою деятельность Центр, это:

- Программа развития системы дополнительного образования Красноярского края «Поколение-XXI: развитие Человеческого потенциала», определяющая основные стратегические направления и задачи каждого этапа реализации;

- разработанное и утвержденное Положение о Красноярском краевом менеджерском центре; утвержденные должностные инструкции сотрудников Центра; утвержденный перечень оказываемых Центром услуг;

- Положение об Открытом краевом конкурсе летних образовательных программ, которое ежегодно корректируется и утверждается;

- Положение о Конкурсе на участие в программах повышения квалификации сферы открытого дополнительного образования;

- Положение об Экспертном совете Программы «Поколение-XXI», в который входят специалисты Главного управления образования администрации Красноярского края, КК ИПК РО, краевых учреждений, вузов города, краевых управлений культуры и социальной защиты. Работа экспертов организована по подпрограммам и программным направлениям и представляет собой сопровождение образовательных программ (в том числе, в летний период), участие в программе повышения квалификации и др.

---

\* Автор разработки – И. А. Гущина, руководитель Красноярского краевого менеджерского центра развития дополнительного образования детей КК ИПК РО.

В 2003—2004 годах Красноярским краевым менеджерским центром подготовлен к утверждению следующий пакет нормативных документов:

- Положение о Красноярском краевом менеджерском центре развития дополнительного образования детей;
- Положение о Территориальном менеджерском центре;
- Положение об интенсивной школе;
- Положение об Открытом краевом конкурсе летних образовательных программ;
- Положение о Конкурсе на участие в программах повышения квалификации сферы открытого дополнительного образования;
- Положение об Экспертном совете Программы;
- Положение о Стратегическом совете Программы;
- Положение о базовой территории Программы;
- Договор о сотрудничестве с МУО по реализации краевой Программы «Поколение-XXI».

## 2. | ПРОБЛЕМЫ, НА РЕШЕНИЕ КОТОРЫХ НАПРАВЛЕНА ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КРАЕВОГО МЕНЕДЖЕРСКОГО ЦЕНТРА

Анализ ситуации в системе дополнительного образования Красноярского края в отношении его качества, доступности и эффективности позволил выявить следующую проблематику:

Первая проблема — неравенство школьников края в отношении получения качественного образования, связанное с географической удаленностью населенных пунктов от образовательных центров и отсутствием возможности регулярного приезда детей; неудовлетворенность качеством и спектром предлагаемых учреждениями дополнительного образования услуг в условиях расширяющегося образовательного рынка.

Зафиксированный годами перечень образовательных услуг в условиях неразвитости других форм организации дополнительного образования (очно-заочные, интенсивные, краткосрочные образовательные модули), отсутствие современных информационных технологий делает дополнительное образование практически недоступным для детей отдаленных территорий, оторванным от потребностей школьников и их семей.

Следующая проблема — это недостаточная обеспеченность системы дополнительного образования квалифицированными кадрами, соответствующими современным требованиям, предъявляемым к педагогу дополнительного образования. Существующая система краткосрочных курсов повышения квалификации, не предполагающая дальнейшего сопровождения педагога, не может полностью решить эту проблему.

Третья проблема состоит в том, что в муниципальных системах дополнительного образования практически отсутствует проектно-программное и общественно-государственное управление, а локальные действия административными средствами и ресурсами не обеспечивает изменения содержания и организационного устройства дополнительного образования. Имеющиеся прецеденты в районах края не распространяются и, соответственно, не тиражируются в другие территории.

Еще одна проблема связана с эффективностью использования финансовых вложений в дополнительное образование края, которое, наряду с содержанием учреждений, должно обеспечивать развитие, поддержку инновационных практик, иных организационных структур и субъектов дополнительного образования.

И, наконец, пятая проблема — это устаревшая нормативно-правовая база, которая не удовлетворяет потребностям современной организации сферы открытого дополнительного образования в условиях рынка, не может обеспечить экономической самостоятельности учреждений и других субъектов.

### 3. СТРАТЕГИЧЕСКИЕ НАПРАВЛЕНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КРАЕВОГО МЕНЕДЖЕРСКОГО ЦЕНТРА

*Первое стратегическое направление — обеспечение доступности дополнительного образования для детей сельских и удаленных территорий.*

К началу 2003 года в рамках Программы развития системы дополнительного образования «Поколение-XXI: развитие Человеческого потенциала» были разработаны и сегодня реализуются 11 краевых образовательных программ (для сравнения: в 2002 году их было 5). Некоторые из этих программ носят межтерриториальный характер (в Лесосибирске, Канске, Шушенском и Балахтинском районах). Их реализация только в течение 2002—2003 годов позволила привлечь в дополнительное образование более 5000 старшеклассников (в 2003 году — 3000). 70 % из них — дети сельских и удаленных территорий Красноярского края.

Содержание образовательных программ направлено на выравнивание стартовых возможностей выпускников вне зависимости от места их проживания и социального положения, связано с процессами самоопределения юношей по отношению к организации собственной жизни, осмыслением личностных и профессиональных перспектив.

В этом году были реализованы и запланированы на текущий год Интенсивные образовательные Школы для детей 5—8 классов правобережных школ края.

Помимо краевых интенсивных школ идет процесс разработки и реализации еще четырех краевых социально-образовательных программ, это:

- элективные курсы для старшей профильной школы;
- массовый тренинг для выпускников с моделированием проблемных ситуаций выбора и обсуждения основных понятий — государство, рынок, семья, внутренний мир человека;
- индивидуальная поддержка рекордных образов жизни, предполагающая как коллективные формы работы (фестиваль, конкурс), так и индивидуальное тьюторское сопровождение;
- массовый социально-образовательный проект для подростков.

*Второе стратегическое направление — создание системы повышения квалификации кадров для системы дополнительного образования.*

Общие требования к кадровой политике в рамках краевой Программы «Поколение-XXI» — это добровольность (самоопределение каждого) и включенность в деятельность (обязательная стажировка в образовательных модулях). Все кадровые программы носят характер логически завершенного цикла мероприятий в течение года, при этом педагоги обеспечены информационно-методическим сопровождением в межсессионный период.

В рамках этого направления уже три года проходит краевой конкурс летних образовательных проектов. Конкурс 2001 года стал стартовой площадкой и первым этапом кадровой программы.

Цель Конкурса летних образовательных программ — отработка новых механизмов управленческой поддержки и сопровождения инновационных образовательных программ в системе дополнительного образования края, новых форм повышения квалификации кадров через включение их в разработку и реализацию образовательных проектов.

Открытость конкурса позволила привлечь в область образования, как своих специалистов, так и специалистов из других социальных областей: городской клуб туристов, педагогические команды вузов края, общеобразовательных школ, краевых учреждений дополнительного образования, управление культуры и учреждения социальной защиты.

В проведении открытого конкурса Главное управление образования использовало политику грантозаявления. Основная ее цель — определить, какие коллективы имеют ресурсы и амбиции на долгосрочные краевые образовательные программы нового поколения.

Некоторые летние проекты становятся годовыми программами. В 2003 году участие в конкурсе приняло 192 команды из 38 территорий края (в 2002 году соответствующие цифры — 72 команды из 19 территорий). Конкурс — это цикл семинаров в период с ноября по май и консультационная (экспертная) работа (рассказать меха-

низм). Участие принимают проектно-педагогические команды, но появляется необходимость включения управленцев.

Второй этап — конкурс на участие в программе повышения квалификации для сферы открытого дополнительного образования. В течение года в кадровой программе участвовало 150 человек (только в прошлом году — 62 человека из 17 территорий). Это 46 управленческо-педагогических команд из 36 территорий края, 28 из них стали участниками конкурса летних проектов. В конце года 30 человек, которые прошли все этапы программы (аналитико-проектировочные семинары, летний конкурс, стажировку в двух образовательных программах), получили удостоверения КК ИПК РО.

Третий этап — Кадровая Школа этого года. Цель Кадровой Школы — подготовка тьюторов из числа студентов и молодых педагогов, региональных менеджеров, способных разворачивать региональные площадки дополнительного образования, педагогических команд, способных разрабатывать и реализовывать программы нового поколения. Всего в первой Кадровой школе приняло участие 135 человек из 27 районов красноярского края. Это директора и зам. директора учреждений дополнительного образования (26 %), педагоги дополнительного образования (25 %), методисты и психологи (9 %), специалисты органов управления образованием и заведующие районными методическими кабинетами (12 %), а так же студенты вузов, старшеклассники.

Также будет продолжена практика проведения выездных аналитико-проектировочных семинаров в районах края (за прошлый год семинары прошли в Каратузском, Балахтинском, Березовском районах, городах Канске, Боготоле, Зеленогорске, Заозерном).

*Третье стратегическое направление — запуск и апробация общественно-государственных механизмов управления сферой дополнительного образования.*

В первую очередь это связано с созданием Общественного совета Программы «Поколение-XXI», в который войдут представители краевой общественности (в том числе педагогической и родительской), СМИ, политики и оформлением региональной общественной организации «Открытое образование XXI века». Важным элементом координации деятельности станут ежегодные Форум старшеклассников и научно-практическая конференция «Дополнительное образование — открытый проект».

*Четвертое стратегическое направление — разработка и внедрение новых механизмов финансового управления системой дополнительного образования.*

Сейчас наиболее приемлемый вариант — внедрение консолидированных бюджетов. За текущий год бюджет фактически всех меро-

приятий в рамках Программы развития был консолидированным. Субъектами такого бюджета становятся краевой бюджет (ГУО), администрации районов, родители, представители бизнеса. В текущем году запланирована отработка договорных взаимоотношений с территориями края. Подобные прецеденты, в первую очередь будут связаны с базовыми модельными площадками по отработке новых технологий в рамках Программы развития в Шушенском районе, городах Лесосибирске и Канске.

*Пятое направление — организация территориальных образовательных округов через создание районных и межрайонных (территориальных) менеджерских центров.*

Такие центры являются инфраструктурной и ресурсной основой сетевой организации краевых программ открытого дополнительного образования. На сегодняшний день такие центры созданы в Шушенском районе, Лесосибирске, определены региональные менеджеры в Канске, Балахтинском и Енисейском районах.

#### 4. | ОСНОВНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ РАБОТЫ КРАЕВОГО МЕНЕДЖЕРСКОГО ЦЕНТРА

На сегодняшний день можно говорить о следующих наиболее значимых результатах деятельности Красноярского краевого менеджерского центра:

1. Разработаны проекты ряда Положений, как важных элементов нормативной базы перехода к системе открытого дополнительного образования.

2. Разработана модель организации образовательных округов, адекватных современной системе дополнительного образования, позволяющая включать детей в образовательные практики в виде интенсивно-модульного образования.

3. Разработана модель сетевой организации краевых программ дополнительного образования.

4. Создан Общественный совет Программы развития и региональная общественная организация.

5. Запущен Конкурс летних образовательных программ и Кадровая программа, которые позволят выявить, поддержать и оказать информационно-методическое сопровождение педагогическим командам территорий края в процессе подготовки и реализации образовательных программ.

6. Организовано проведение краевых образовательных интенсивных школ, летних проектов и краевых социально-образовательных программ, что открывает возможность обеспечить доступность дополнительного образования детям сельских и удаленных территорий.

## КРАСНОЯРСКИЙ КРАЕВОЙ ТЬЮТОРСКИЙ ЦЕНТР\*

### 1. ПРЕАМБУЛА

В современной ситуации образовательная и молодежная политика должна иметь государственно-общественный характер и стать одним из основных государственно-общественных инструментов социально-экономического развития региона. При этом такая политика должна выстраиваться как особая инновационная политика, основным содержанием которой является управление общественными изменениями, задающими новые социальные, экономические и культурные перспективы края. Содержанием такой молодежной политики становятся отношения и взаимодействия власти, молодежи, бизнеса и гражданского общества, направленные на согласование общественных интересов, целей, представлений о будущем и организация продуктивного взаимодействия между всеми заинтересованными социальными субъектами. При этом молодежь в этой ситуации позиционируется как активная социальная группа, несущая в себе энергетику социального развития.

Особенность современной ситуации в том, что в регионе недостаточно развиты институты гражданского общества, способные выступать равнозначными партнерами государственной власти, бизнеса и взять на себя ответственность за региональное развитие.

В качестве главнейшего приоритета настоящего проекта заявлено создание структуры, на базе которой будет происходить разработка и реализация технологий, связанных с развитием Человеческого потенциала Красноярского края, структуры, которая станет равнозначным партнером власти и бизнеса в консолидации общества, оформлении перспектив и проведении необходимых социально-экономических преобразований в регионе.

### 2. Цели и задачи Красноярского краевого тьюторского центра

Основная цель Красноярского краевого тьюторского центра (далее – Центр) — поддержка социальной и образовательной активности подростков и молодежи Красноярского края, оформляющей и реализующей их индивидуальные образовательные программы.

---

\* Авторы разработки — Д. К. Шалимов, руководитель проекта «Красноярский краевой тьюторский центр», руководитель программного направления «Технологии культурной политики»; Д. А. Трапезников, тьютор Программы «Поколение-XXI».

#### Задачи Центра:

- создание нового механизма поддержки и сопровождения образовательных стратегий подростков и молодежи;
- обеспечение деятельности по организации и проведению образовательных мероприятий в рамках приоритетных направлений Программы развития системы дополнительного образования Красноярского края «Поколение-XXI: развитие Человеческого потенциала» (интенсивные школы, социальные тренинги, программа поддержки рекордных образов жизни, массовые социально-образовательные проекты для подростков, летний образовательный отдых, межсессионное сопровождение);
- формирование готовности подростков и молодежи к современным формам мобильности, прежде всего: образовательной (смена будущего социального и профессионального статуса), социокультурной (смена образа жизни);
- выявление и поддержка подростков и молодежи, предъявляющих рекордные образы жизни, либо имеющих амбиции на предъявление и оформление своей индивидуальной образовательной стратегии как рекордной.

Реализация проекта предполагает постепенное решение поставленных задач. Для достижения поставленной цели предполагается: 1) создание организационной и содержательной структуры Центра; 2) проведение ежегодного Всероссийского тьюторского семинара; 3) тесное сотрудничество Центра с Красноярским краевым менеджерским центром развития дополнительного образования детей.

Деятельность по реализации проекта послужит началом освоения организационной и проектной культуры и закрепление этих инновационных практик в ментальных установках современных молодых людей, что может впоследствии превратиться в массовые практики позитивного социального поведения современных подростков и молодежи. Центр в перспективе может иметь формат Центра развития человеческих ресурсов школьников и студентов Красноярского края.

### 3. | Анализ ситуации

| Сегодня образование — область сплошных парадоксов.

На фоне бесконечных разговоров о крайне низком и «остаточном» финансировании этой отрасли — устойчивый платежеспособный спрос на самые разнообразные и необычные программы образования: от раннего развития детей до второго высшего. Стремление к коллекционированию разного рода дипломов, сертификатов, свидетельств часто не оправдывает надежду на получение хорошего рабочего места и оборачивается разочарованием. В тоже время со стороны

работодателя настойчиво звучит тезис о том, что трудно найти настоящего специалиста, будь то токарь или управляющий.

Государственная и общественная жизнь претерпела серьезные изменения. Независимо от нашего отношения и оценки, мы вынуждены признать, что традиционной и единый «заказчик» — государство — сводит свои требования к минимуму и в соответствии с этим и финансирует. А работать по формированию заказа на образование и с «заказчиками» никого не учили. При этом сами «потенциальные заказчики» (родители, ученики и т. п.) не владеют культурой понимания и предъявления своего заказа на образование. В такой ситуации возникает новое поколение деятелей образовательной практики. Это те, кто отказался от стереотипа, что образование — это система учреждений, и разрабатывают новые формы организации образования. Это те, кто целенаправленно работают над формированием культуры образовательного заказа и образовательной общественности (в том числе, родительской). Те, кто своей субъективной позицией сумел показать, что эффективность образования измеряется, прежде всего, реальным участием в проектировании будущего, влиянием на тенденции развития в регионе. Речь идет о людях, которые работают с образовательным потенциалом различных социальных и культурных практик.

Но не менее важной является задача управлять соорганизацией разных образовательных проектов, проектирование открытых сетевых программ и проектов. То есть быть менеджером сетевых образовательных проектов, например городских, региональных.

#### 4. | КОНТЕКСТЫ

В современной социокультурной ситуации образование не может рассматриваться в рамках только традиционных институциональных форм. Значительное влияние на процессы образования оказывают такие факторы, как социокультурная и пространственная организация современного города, средства массовой коммуникации, широкое распространение экранных технологий и экранной культуры, структура политического пространства. В связи с этим формируется круг проблем указывающих на необходимость перехода к новой парадигме образования, основанной на идеях открытого образования, необходимости формирования и воспроизводства нового поколения субъектов образовательной деятельности, разработки механизмов влияния открытого образования на динамику регионального развития. Тьюторство — имя новой парадигмы современной образовательной практики.

В социально-экономическом плане тьюторство основано на философии и идеологии развития, перехода от индустриального этапа развития хозяйственно-экономической системы к постиндустриальному. Постиндустриальный уклад сориентирован на мобильные социальные конструкции, которые способны выдержать и освоить достаточно большие объемы инноваций. Фактически речь идет о переходе к инновационной организации хозяйственной жизни и обращение к концепции «человеческого капитала» как ее важнейшего ресурса. Тьюторство как педагогика, ориентированная на постиндустриальные формы хозяйствования, выстраивается на основе ценности развития, решает задачи повышения разнообразия человеческого ресурса. Эти задачи выдвигают требование инновационной организации сферы образования. Инновационная организация сфер образования предполагает отказ от отраслевой замкнутости, размыкания системы, переход к открытости образования. Гибкость, требуемая инновационной организацией, реализуется через открытость к изменениям и свободы индивидуального выбора. Таким образом, разработка программ тьюторства предполагает осмысление тех широких социальных и культурных трансформаций, которые вызваны постиндустриальной революцией.

Вторым контекстом тьюторской программы является анализ процессов интенсивного формирования рынка образовательных услуг. Возникает заказ на образовательную услугу особого рода: тьютор востребован как аналитик, консультант и проектировщик индивидуальной образовательной программы, способной помочь определиться по отношению к процессу образования, обучения, к отдельным его элементам. Этот контекст возникновения тьюторской позиции ставит вопрос о специфике знаний, техник, принципов организации, которым должен обладать тьютор.

Третий контекст связан со спецификой Красноярска как научно-образовательного комплекса (НОК). Рассмотрение НОК как регионального ресурса предполагает принципиальное изменение подходов к образованию. В современном мире, по оценке экспертов, образовательный бизнес является одним из ведущих секторов экономики, он стоит на третьем месте по рентабельности после шоу-бизнеса и туризма. С образованием связано много современных рынков, в частности, рынок информации и знаний, рынки, обеспечивающие современную среду обитания и качества жизни. Однако превращение образования в элемент рыночного самоопределения и рыночной стратегии требует совершенно другого подхода к образованию — подхода технологического, перевода опыта отдельных практик в форму рыночного продукта.

В рамках этих контекстов оформилась проектная идея сетевой формы организации Центра как нового механизма поддержки сопровождения индивидуальных образовательных программ нового поколения.

## 5. КРАТКОЕ ОПИСАНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЦЕНТРА

Сегодня сфера образования должна перестать быть лишь сферой социальных обязательств государства; она должна стать инвестиционно привлекательной. Для этого она должна стать более эффективной, концентрированной, управляемой, разнообразной и, следовательно, востребованной. Поэтому в качестве приоритета в проекте заявлен переход к модульным формам организации образовательных программ.

В качестве приоритетных выделено 6 типов направлений деятельности Центра:

1. Интенсивные школы по следующим направлениям: социальные технологии, технологии культурной политики, технологии регионального развития, антропологические технологии, технологии научного познания, инженерные технологии, экранные технологии.

2. Социальные тренинги для 11-классников Красноярского края, где моделируются проблемные ситуации, с которыми молодые люди столкнутся уже «за порогом» школы.

3. Программы индивидуальной поддержки рекордных образов жизни, направленные на повышение стартовых возможностей и жизненных шансов школьников, имеющих устойчивые интересы в различных сферах науки, искусства, бизнеса, политики, спорта и т. д.

4. Массовые социально-образовательные проекты для подростков призванные ответить на вопрос о том, в чем может состоять содержание внешкольного образования и игровой деятельности современного подростка. Данное направление ориентировано на разворачивание на территории Красноярского края сети клубов, способных заинтересовать и вовлечь большую часть подростков.

5. Программы летнего образовательного отдыха, направленные на реализацию различных форм «свободного образования» (имитационно-ролевые игры, студии, проектные мастерские, познавательные экскурсии, путешествия, экспедиции, полевые исследовательские лаборатории).

6. Межсессионное сопровождение — это своеобразный центр социально-образовательной поддержки молодых людей обучающихся в интенсивных школах, имеющих индивидуальную образовательную траекторию, проходящий в дистанционном режиме по системе электронного диалога с тьютором-консультантом и экспертами.

## 6. ДЕЙСТВИЯ, СПОСОБНЫЕ ПОДДЕРЖАТЬ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ЦЕНТРА

1. Выделение специализированной образовательной инфраструктуры для проведения краевых образовательных и научных мероприятий — школ, семинаров, конференций, форумов.

2. Разработка пакета предложений о введении «образовательного ваучера» в системе дополнительного образования края.

3. Разработка пакета предложений о введении Регионального Рейтинга Выпускников, а также формировании ежегодного «Золотого Списка» для тех в крае, кто реально заинтересован состояться в сегодняшнем образовании и профессиональном становлении.

## ТЕРРИТОРИАЛЬНАЯ ТЬЮТОРСКАЯ ПЛОЩАДКА\*

### 1. ИСТОРИЯ СОЗДАНИЯ ТЬЮТОРСКОЙ ПЛОЩАДКИ в п. г. т. ШУШЕНСКОЕ

В сентябре 2003 года в поселке городского типа Шушенское Красноярского края была создана новая структура в системе дополнительного образования детей — Южный территориальный менеджерский центр дополнительного образования детей. Первоначальный опыт работы Центра, призванного обеспечивать организационную рамку проведения образовательных мероприятий краевой Программы «Поколение-XXI: развитие Человеческого потенциала» показал, что объем и масштаб работ намного превосходит первоначальные представления о содержании деятельности и уровне взаимодействия участвующих в ней субъектов.

В ходе итогового обсуждения результатов проведения одного из мероприятий стал очевиден факт, что процесс организации подобного рода мероприятий требует значительных усилий в части решения организационных вопросов, их лоббирования на различных уровнях и значительного временного ресурса. При этом абсолютно «выпадает» такое направление, как межсессионная работа со школьниками, их положительная мотивация на участие в данных мероприятиях, от чего, в конечном счете, страдает набор участников в интенсивные школы.

В качестве конструктивного решения проблемы и выхода из подобной ситуации было высказано предложение об организации в территории тьюторской площадки для создания культурно-образовательной среды взаимодействия в системе дополнительного образования и места для организации единого коммуникативно-информационного пространства для педагогов и школьников поселка, района, региона.

---

\* Автор материала — Ю. М. Иващенко, руководитель территориальной тьюторской площадки (п. г. т. Шушенское).

Создание тьюторской площадки в Шушенском районе может служить показательным примером эффективного управленческого действия, универсальной социальной технологией организации насыщенного досуга подростков, включающей их в культуросообразную содержательную деятельность, а также мощным стимулом для возникновения и начала межсессионной работы со школьниками; их содержательного сопровождения по индивидуальным образовательным траекториям в рамках заявленных сессионных тем; вывод их на подготовку и защиту квалификационных работ на заключительном этапе обучения; профессиональное самоопределение в старшей профильной школе; стажировку и занятие стажерских (тьюторских) позиций в проводимых образовательных мероприятиях в поселке, регионе, крае.

Главным в этом направлении является не «натаскивание» на будущую профессию, а содержание того, что сам школьник собирается осваивать, по отношению к чему он выдвигает образовательную инициативу, как пытается достраивать ее до индивидуальной образовательной стратегии.

Это может послужить началом освоения организационной и проектной культуры и закрепление этих инновационных практик в ментальных установках современных школьников что, возможно, может впоследствии превратиться в массовые практики позитивного социального поведения современных подростков и молодежи.

## 2. СОДЕРЖАНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ТЬЮТОРСКОЙ ПЛОЩАДКИ

1. Разработка, выстраивание нового содержания образования.

2. Создание новых механизмов взаимодействия и коммуникации в образовательной деятельности.

3. Организация новых форм образовательной активности старшеклассников, направленных не только на расширение спектра образовательных областей, изучаемых в базовой школе, но и позволяющих пробудить самостоятельное мышление воспитанника, помочь ему осознать жизненную необходимость постоянного обновления (продолжения) образования; простроить собственную образовательную траекторию, раскрыв и капитализировав свой собственный потенциал, а в итоге получив реальные инструменты и механизмы социального взаимодействия, умения встраиваться в любую социальную, политическую и экономическую действительность поселка, района, края, страны и стать успешной личностью.

4. Устранение основных противоречий в современной подростковой среде:

- между потребностью в активности и отсутствием соответствующих условий для ее реализации;

- между потребностью в самореализации и незнании сфер, где можно проявить себя;
- между потребностью в самоутверждении и недостаточными знаниями о том, как это можно сделать.

### 3. | ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ТЮТОРСКОЙ ПЛОЩАДКИ

- Просмотр и обсуждение художественных и учебных видеофильмов с выявлением актуальных проблем молодежных проблем, проблем межпоколенческого разрыва, идеологических и образовательных дефицитов (в рамках гуманитарного видеоклуба «Поколение-XXI»).

- Проблемные, аналитические, проектные и обучающие семинары по заявленным образовательным интересам школьников.

- Консалтинг, снимающий ограничения старшеклассников при движении по индивидуальным образовательным траекториям; социальные, психологические барьеры и сменяющий стереотипные установки позитивными, ориентированными на успешную перспективу.

- Поддержка социальных инициатив школьников и помощь в оформлении проектных заявок для участия в краевых, региональных и территориальных конкурсах.

- Помощь в оформлении подростковых, молодежных социальных проектов, сопровождение во время публичной защиты и реализации.

- Предоставление условий для занятия стажерских позиций и стажировка в проводимых образовательных мероприятиях старшеклассников, прошедших обучение в интенсивных школах, студентов в период каникул и педагогов, включенных в инновационные образовательные практики.

Мы начали свою деятельность с более простых и понятных форм:

- организация встреч со школьниками в формате гуманитарного видеоклуба, где через интерпретацию содержания фильмов мы пытаемся обсуждать индивидуальные и коллективные поведенческие стратегии, проблемы межпоколенческого разрыва на уровне ментальных установок; проблематику идеологических и образовательных дефицитов в подростковой среде;

- проведение семинаров, удовлетворяющих тот ли иной оформившийся образовательный интерес школьников и позволяющих достроить интерес до проектной идеи, а в идеале и до проекта;

- непосредственное сопровождение школьников во время движения по индивидуальным образовательным траекториям до: самоопределения в той или иной образовательной области; участия в предметных олимпиадах, конкурсах (территориальных, региональ-

ных, краевых, федеральных); выполнения различных письменных квалификационных работ; установления контактов и выстраивания конструктивного партнерства с вузами и кафедрами, предоставляющих образовательные услуги в интересующей области.

Принимая во внимание тот факт, что подобные образовательные режимы не могут сразу обрести массовый характер (тут влияют и стереотипные ментальные установки, и различные социальные страхи родителей и детей, и оппозиция педагогов базовых школ, вплоть до полного саботирования и навязывания негативных представлений о предстоящих мероприятиях), на начальном этапе мы опираемся на уже оформившуюся инициативную группу старшеклассников — постоянных участников наших мероприятий. Однако мы не теряем надежды, и положительная динамика развития событий (увеличение аудитории с каждым мероприятием; понимание целесообразности нашей деятельности управлением образования района и среди родителей) придает нам дополнительно уверенности в том, что мы на верном пути.

И еще дополнительным стимулом в нашей работе является ощущение того, что мы в своем роде «пионеры» такого опыта выстраивания конструктивного партнерства с руководством органов управления образования, родительской общественностью и детским сообществом, которое начинает оформляться на долгосрочную перспективу.

### **ЮЖНЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ОКРУГ: НОВЫЕ СТРУКТУРНЫЕ ЕДИНИЦЫ В ОРГАНИЗАЦИИ ТЕРРИТОРИАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ\***

В сентябре 2003 года в п. г. т. Шушенское Красноярского края на базе Дома детского творчества (ДДТ) «Юность» был образован Южный территориальный менеджерский центр (далее — Центр) развития дополнительного образования детей. Его основная цель — модернизация региональной системы дополнительного образования детей; создание нового содержания, технологий, методов, форм организации образовательной деятельности и адекватной им системы управления. Данные структурные преобразования были обусловлены логикой разворачивания краевой Программы развития системы дополнительного образования «Поколение-XXI: развитие Человеческого потенциала».

---

\*Автор разработки — П. В. Свинцов, руководитель Южного территориального менеджерского центра; Т. С. Сухоносова, директор Шушенского районного Дома детского творчества «Юность».

Как разворачивалась Программа на нашей территории, и какие этапы ее реализации имели и имеют место в масштабе территории и региона? Какой он — первый и значимый для нас модельный опыт?

В качестве приоритета в Программе заложена идея развития Человеческого потенциала образовательными средствами. На данный момент шушенская система дополнительного образования, включившись в инновационную практику, прошла несколько последовательных этапов реализации Программы.

Первый этап (2001 год) условно можно обозначить как этап «прецедентов» осмысления и запуска идеологии открытого дополнительного образования для педагогического сообщества шушенской системы образования через разработнические, проектировочные, аналитические семинары, дискурс-клубы, семинары-погружения.

Стартовой точкой можно считать состоявшийся в декабре 2001 года семинар «Культурно-образовательные ресурсы территории», на который были приглашены представители всех южных регионов края. В этом семинаре принимали участие и старшеклассники шушенских школ, которые входили в группу «Новое поколение». На семинаре было принято решение о разворачивании для южных территорий края одного из программных направлений — «Технологии регионального развития» — на базе Шушенского ДДТ «Юность».

Первая сессия состоялась 13—16 апреля 2002 года, в ней участвовало 120 учащихся из 8 территорий юга края. Предварительно была обсуждена схема консолидированного бюджета Школы, куда вошли бюджетные деньги (ГУО и МУО), родительские взносы (20 %), спонсорская помощь. Оплату работы педагогической команды взяло на себя Главное управление образования края; транспортные расходы, питание, проживание — муниципальные образовательные учреждения, родители и спонсоры.

Второй этап (2002 год) — этап «социализации». Знаковым событием для Шушенского послужил факт закрепления за ДДТ «Юность» статуса ресурсного центра по программному направлению «Технологии регионального развития». Педагоги получили возможность осознать и найти место для инновационной образовательной деятельности с детьми в учебных программах, а также активно включаться в проведение и реализацию образовательных модулей, интенсивных школ, летних образовательных проектов, мастер-классов, тренингов, проектных и аналитических семинаров, проводящихся в рамках реализации Программы «Поколение-XXI»; стажироваться, занимать стажерские позиции в данных образовательных событиях и постепенно выходить на самостоятельную траекторию освоения и применения инновационных образовательных практик, а именно: на разработку и реализацию собственных образовательных проектов. Результатом работы педагогических команд на данном этапе можно считать апробацию модульной

формы организации дополнительного образования, разработку собственных образовательных модулей и участие в Открытом краевом конкурсе летних образовательных программ («В глубь веков» — руководитель П. В. Свинцов; «Замечательное и великое в моем районе» — руководитель Н. В. Акунченко; Школа тележурналистики «Четвертая власть» — руководитель Т. Н. Соковикова).

В чем заключается идея нового содержания образования и новых форм организации образовательной деятельности, с которыми уже сейчас, используя позитивный предыдущий опыт, работает Южный территориальный менеджерский центр дополнительного образования?

Во-первых, новое содержание — это не просто образование, которое дает сумму знаний — так называемую «упаковку». Это образование включает старшекласника в развитие своей территории, заставляет думать не в контексте предмета, а в контексте собственной жизненной позиции. Это позволяет «схватывать» другие масштабы, по-новому оценивать свои возможности, свои амбиции, подумать о своем жизненном сценарии в другом контексте, имя которого — развитие Человеческого Потенциала. Логическим результатом движения в данном содержании становится освоение новых знаниевых форматов, использующих материал целого ряда предметных областей (истории, экономической и физической географии, картографии, экономики, социологии, философии, обществознания, психологии и т. д.).

Во-вторых, изменение содержания и форм организации работы, переход от мероприятийной организации к проектно-програмной (концентрированность, интенсивность, модульность, открытость) инициировало ситуацию пересмотра традиционных функциональных обязанностей специалистов и педагогов дополнительного образования, внесение изменений в штатное расписание учреждений. Речь идет об административном закреплении новых штатных единиц — менеджеров, тьюторов, проектировщиков образовательных программ, и как следствие, появления новых субъектов образовательного пространства.

Третий этап (2003—2004 годы) — «экспериментально-реализационный». Началом данного этапа явилось открытое обсуждение на краевом уровне идеи формирования авангардных территориальных образовательных систем (АТОС) и их закрепление в базовых территориях. В конце 2003 года система образования Шушенского была «вписана» в новые институциональные рамки, в том числе, и организационно-управленческие. Руководством Шушенского муниципального управления образования был определен ряд приоритетов образовательной политики. Наиболее перспективный из них — проект «Создания открытой системы дополнительного образования, ориентированной на реализацию образовательных потребностей районного сообщества». Для реализации проекта предполагается выполнение ряда ключевых задач.

Среди них:

- отработка механизмов взаимодействия общего и дополнительного образования по построению сетевой модели старшей профильной школы;
- создание современной инфраструктуры дополнительного образования в соответствии с образовательными потребностями районного сообщества и на основе внедрения модульного принципа организации;
- создание системы подготовки кадров — менеджеров, тьюторов, проектировщиков программ открытого образования;
- создание менеджерского и тьюторского территориальных центров с целью поддержки индивидуальных образовательных траекторий и программ;
- создание эффективных финансово-организационных схем для дополнительного образования.

Одна из главных задач — разработка и внедрение механизмов устойчивого функционирования в условиях нестабильной финансовой ситуации, которая существует в образовании. Важнейшей задачей является и разъяснение нового понимания дополнительного образования — это не только ведомственная задача, необходимо рассматривать весь ресурс территории, как образовательный ресурс. Конкуренция заменяется организацией, где дети, педагогические команды, технологии и ресурсы двигаются, «прокачиваются» по образовательным сетям и выигрывает тот, кто не боится нового, кто понимает, что только кооперируясь можно качественно изменять ресурс своего развития.

Новая организационно-управленческая рамка позволяет осуществлять поэтапное разворачивание процессов реструктуризации территориальной системы дополнительного образования на всех уровнях, начиная со смены образовательной идеологии и заканчивая качественным изменением ее организационно-управленческих и нормативно-финансовых механизмов. При этом, консолидируя финансовые и организационно-управленческие ресурсы, расширяя рамку взаимодействия основного и дополнительного (открытого) образования, новый структурный конфигурактор влияет и на традиционную систему функционирования учреждений дополнительного образования.

Это происходит также через вовлечение и включение в реализацию проектов новых субъектов социального партнерства: представителей педагогического сообщества, власти, бизнеса, появляющихся институтов гражданского общества (сегодня это, прежде всего, молодые педагоги основного общего образования, комитет по молодежной политике и спорту, Саяно-Шушенский музей заповедник, Историко-этнографический музей пос. Шушенское и др.).

В отличие от других учреждений и структур дополнительного образования, Региональный менеджерский центр дополнительного образования детей — это институт качественных и структурных изменений, которые заявлены в краевой Программе «Поколение-XXI».

Южный территориальный менеджерский центр развития дополнительного образования детей создавался как структура, являющаяся проводником и транслятором идей преобразования и инноваций в системе дополнительного образования не только района, но и южного образовательного округа в целом. Основанием для соорганизации на региональном уровне явился опыт организации и проведения краевой интенсивной Школы региональной аналитики: возникли первые прецеденты соорганизации Южного образовательного округа, выявилась необходимость создания тьюторской площадки в структуре Центра. Задача тьюторской площадки — образовательное сопровождение школьников во время работы интенсивных школ и обеспечение межсессионной работы. Это позволило детям из глубинки получить новые возможности образования — удовлетворить свой образовательный дефицит, найти собственный образовательный фарватер и выстроить индивидуальную образовательную траекторию.

В рамках содержания деятельности Центра выделяются следующие направления:

- отработка образовательных технологий, основанных на включении учащихся в новые формы мышления, коммуникации и деятельности;
- межсессионная работа со школьниками, проходящими обучение в интенсивных школах;
- содержательное сопровождение и кураторство во время сессий и выхода на защиту квалификационных работ на заключительном этапе обучения;
- подготовка презентационных материалов для СМИ в целях проведения эффективных PR-компаний образовательных мероприятий, привлечение внимания родителей с возможным их последующим включением в подготовку и реализацию различных проектов;
- создание условий для организации единого информационно-коммуникативного пространства и доступа к использованию сетевых ресурсов и телекоммуникационных систем;
- соорганизация, подготовка сетевых, педагогических команд из числа молодых педагогов, тьюторов, менеджеров, студентов вузов, способных взять на себя задачи разворачивания и реализации «больших» (сквозных) образовательных программ, связанных с предпрофильной и профильной подготовкой и самоопределением учащихся, социальными тренингами, массовыми социально-образовательными проектами для подростков;
- доработка и внедрение новых финансовых схем, способных соответствовать заявленным направлениям;
- проектная организация образовательной деятельности;
- содействие в подготовке педагогов-проектировщиков, тьюторов и менеджеров открытых образовательных систем в рамках Кадровых школ и реализации программных образовательных мероприятий.

Схема технологической структурной организации регионального менеджерского центра дополнительного образования детей пос. Шушенское



Результатом деятельности Центра стал проект сетевой организации воспитательной работы в Шушенском районе, инициированный и разработанный тьюторской площадкой Центра при поддержке Шушенского муниципального управления образования и ДДТ «Юность». Проект создан в рамках краевой стратегии развития воспитания

в номинации «Сетевые формы становления ценности использования свободного времени для личностного развития школьников». В рамках районного конкурса был проведен ряд семинаров и индивидуальных консультаций для педагогов учреждений дополнительного образования района и объединенных педагогических команд южных территорий края. Темой семинаров стала разработка элективных курсов для старшей профильной школы.

Еще один результат — годовая проект-программа Школы психологической адаптации «Познай себя» (руководитель Н. Н. Борисова) в рамке гуманитарного профиля для старшеклассников. Кадровым ресурсом данного проекта стали социальные педагоги и педагоги психологи школ пос. Шушенское, а так же сотрудники Менеджерского центра и Центра Профилактантов для детей с аддиктивными формами поведения.

С ноября 2003 года Южный территориальный менеджерский центр совместно с Шушенским районным Домом творчества «Юность» организует и проводит плановые совещания, семинары, презентации; подписываются договоры о совместной деятельности в рамках краевой Программы «Поколение-XXI». В программе задействованы руководители и представители педагогических команд учреждений Южного образовательного округа (включая Минусинский, Ермаковский, Курагинский, Идринский, Краснотуранский, Каратузский районы и г. Минусинск). Проектно-программная соорганизация — одно из условий формирования территориальных систем открытого образования, в которых будут разворачиваться сквозные проекты на уровне Южного образовательного округа, а сами образовательные округа будут представлять собой консорциумы с общественно-государственной формой управления. С развитием таких форм управления, субъектами образовательного заказа станут с одной стороны представители общест-венности (в том числе, молодежной, родительской, педагогической, попечительской), с другой — органы власти. Включение этих субъектов в управление образованием обеспечит создание региональной модели системы открытого образования, в основе которого лежит сетевое взаимодействие, а так же идея сферности и открытости.

## МОДЕЛЬ СЕТЕВОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧРЕЖДЕНИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ОТДАЛЕННОГО СЕВЕРНОГО РАЙОНА\*

### 1. ПРИЧИНЫ, ВЫЗВАВШИЕ ИЗМЕНЕНИЯ СОДЕРЖАНИЯ, СТРУКТУРЫ И ФОРМ РАБОТЫ КЕЖЕМСКОГО РАЙОННОГО ЦЕНТРА ДЕТСКОГО ТВОРЧЕСТВА

До 2001 года Кежемский районный Центр детского творчества функционировал стабильно, наращивая материально-техническую базу, расширяя направления деятельности. Росло число детских объединений в городе и на базе сельских школ, велась серьезная работа по подбору и обучению кадров. Это позволило Центру детского творчества (ЦДТ) не только сохранить свои позиции в образовательном пространстве района, но и значительно расширить поле деятельности.

Однако анализ состояния учреждения, проведенный во время аттестации и государственной аккредитации в 2001 году показал, что количественный рост детских объединений не приводит к качественному улучшению учебно-воспитательного процесса. Оставаясь в прежних формах, дополнительное образование страдает статичностью, замкнутостью; традиционные формы обучения не обеспечивали ребенку возможности движения по индивидуальному образовательному маршруту, не создавали условий для общения и коммуникации, не использовали аналитические и рефлексивные формы организации занятий.

Открытость, сферность, модульность — основные принципы, заложенные в Программу «Поколение-XXI: развитие Человеческого потенциала», стали основой для создания в Кежемском районе (в городе Кодинске) Сферного проекта организации воспитательной работы.

Ресурсом и основой большей части целевых программ проекта стали детские объединения Кежемского районного Центра детского творчества, их материально-техническая база, квалифицированные кадры, наработанные связи с предприятиями и организациями города: «Безопасная дорога детства» (на базе автомотошколы ЦДТ), «Город, в котором я хочу жить» (на базе эколого-биологического отдела ЦДТ), «Белая ладья» и «Чудо-шашки» (на базе шахматно-шашечного клуба ЦДТ) и др.

Десять целевых программ этого проекта, имеющих социальную, культурную и политическую значимость для города, района, края позволили через координаторов ЦДТ вовлечь в массовую работу значительную часть (более 60 %) школьников района. Но главное, что следует отметить — вхождение в процесс разработки и реализации

\* Автор материала — Е. И. Хоменко, директор Кежемского районного Центра детского творчества (г. Кодинск), территориальный менеджер Программы «Поколение-XXI».

Сферного проекта вызвала изменения в содержании работы и структуры самого Центра детского творчества.

Включение в Программу развития системы дополнительного образования Красноярского края «Поколение-XXI: развитие Человеческого потенциала» углубило изменения в структуре учреждения, вызвало к жизни новые формы организации деятельности. Оставаясь в рамках традиционных должностных обязанностей, специалисты Центра детского творчества и педагоги — руководители образовательных модулей целевых программ — были вынуждены выполнять функции разработчиков, экспертов, менеджеров, тьюторов. Работа в рамках краевой Программы «Поколение-XXI» определила главные, приоритетные направления деятельности Центра детского творчества. Это:

- массовый проект для подростков (на основе Сферного проекта организации воспитательной работы со школьниками района);
- элективные курсы для старшеклассников по социально-экономической проблематике;

Тренинг самоопределения старшеклассников;

- работа с одаренными детьми через участие в краевых и федеральных социально-образовательных программах.

В Кежемском ЦДТ появились структуры, которые сегодня не предусмотрены традиционной моделью учреждения дополнительного образования, однако, тем не менее, именно они несут основную долю содержательной и деятельностной нагрузки Центра и имеют тенденцию к усилению. В данный момент выделены несколько рабочих групп, основной состав которых составляют специалисты Центра детского творчества и Кежемского районного управления образования:

- группа разработчиков образовательных модулей, социальных проектов и программ (директор и методист ЦДТ, методист РУО, педагоги учреждений дополнительного образования, школ, школьники-выпускники «Школы актива» ЦДТ);

- группа аналитиков-экспертов (методист ЦДТ, 3 методиста РУО, директор ЦДТ, заместитель начальника Районного управления образования по научной работе);

- группа специалистов, реализующих массовую работу в школах через 10 целевых программ Сферного проекта (директор ЦДТ, специалисты ЦДТ (методист, педагог-организатор, психолог, социальный педагог), 12 педагогов-координаторов проекта в школах района, методисты РУО);

- группа тьюторов, сопровождающих работу школьников в образовательных модулях (сессиях) и в межсессионный период (7 педагогов дополнительного образования);

- группа менеджеров Менеджерского Центра, отвечающих за организацию и проведение целевых программ Сферного проекта, летних образовательных программ, школы актива; помощь в проведении элективных курсов и тренингов, организацию участия педагогических команд района в краевых образовательных программах.

2. **НЕОБХОДИМОСТЬ ИЗМЕНЕНИЯ СТРУКТУРЫ УЧРЕЖДЕНИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ, РАБОТАЮЩЕГО В УСЛОВИЯХ ОТДАЛЕННОГО СЕВЕРНОГО РАЙОНА**

Кежемским районным Центром детского творчества разрабатывается модель учреждения дополнительного образования детей с учетом нового содержания и форм работы, а также территориальных и инфраструктурных особенностей Кежемского района как отдаленной северной территории.

Речь идет и о невозможности включения района в краевую Программу «Поколение-XXI» по линии территориальных образовательных округов. Так, участие в мероприятиях Программы по северному образовательному округу для нас в 2—2,5 раза дороже, чем участие в краевых образовательных программах в Красноярске. Отдаленность территории также не позволяет осуществлять кооперацию на уровне нескольких районов. Поэтому нам необходимо в рамках Программы целостно развивать в районе все направления, привлекая педагогические команды экспертного уровня для работы со старшеклассниками и педагогами.

Создаваемая модель Кежемского районного Центра детского творчества должна обеспечить включение района в инновационные процессы, заложенные в краевую Программу «Поколение-XXI». Для этого необходимо, во-первых, через реализацию целевых программ Сферного проекта создать систему воспитательной работы со школьниками района. Во-вторых, через организацию и проведение элективных курсов старшей профильной школы, тренингов самоопределения старшеклассников, летней школы актива предоставить ресурс ЦДТ (системы дополнительного образования) для развития системы общего образования района.

Разработанная нами структура Кежемского районного Центра детского творчества может быть предложена как модель для удаленных северных территорий края.

3. **ВАРИАНТЫ ОРГАНИЗАЦИИ СИСТЕМЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ РАЙОНА. ИХ ОСОБЕННОСТИ И ПРЕИМУЩЕСТВА. ВЫБОР ВАРИАНТА**

В настоящее время на территории Кежемского района работает три учреждения дополнительного образования. При этом возможны два варианта организации дополнительного образования района:

1. Включение ЦДТ в систему сетевого взаимодействия учреждений дополнительного образования и других элементов образовательного пространства.

2. ЦДТ как районная сеть организации дополнительного образования района.

Оба варианта имеют право быть, и каждый из них имеет свои положительные моменты и предпочтения в зависимости от конкретной ситуации в районе.

*Первый вариант* — это включение ЦДТ в сетевое взаимодействие с другими учреждениями дополнительного образования. Изменение содержания, формы и структуры происходят внутри ЦДТ, лишь незначительно влияя на другие учреждения дополнительного образования и на всю систему образования района. При этом цели, задачи, содержание и формы работы у каждого учреждения остаются свои — то есть разные. Взаимодействия между ними локальные, кратковременные, бессистемные. Каждое учреждение дополнительного образования входит в образовательное пространство района, выключается или не включается в сетевое взаимодействие и вольно осуществлять свою деятельность в рамках любых программ, в том числе, и программы «Поколение-XXI: развитие Человеческого потенциала».

В условиях большого города, района при стабильно достаточном финансировании такая система дополнительного образования предпочтительнее, так как многообразие подходов и приоритетов различных учреждений дополнительного образования создает ситуацию выбора различных возможных направлений развития. Но при этом масштаб изменений остается на уровне одного из многих учреждений района и не может значительно влиять на систему образования района и, как следствие, на ситуацию в районе в целом.

*Второй вариант* предполагает кардинальное изменение всей системы дополнительного образования района, когда два других учреждения дополнительного образования становятся отделами ЦДТ. Определяется единая миссия, направления, цели и задачи дополнительного образования района, оно становится сетью, координирующей взаимодействие всего образовательного пространства района.

При этом образовательное пространство района рассматривается нами не как сумма учреждений образования, а как совокупность всех учреждений, предприятий, организаций и частных лиц района, включенных в различные взаимодействия по поводу подрастающего поколения. Такая структура дополнительного образования имеет преимущество в малых городах и районах, так как позволяет увеличить возможности района за счет концентрации ресурса, организации эффективного управления, экономичности и мобильности. При этом возникает совершенно другая модель учреждения дополнительного образования, которая включает в себя все дополнительное образование района и выполняет по отношению к системе образования и всей социально-культурной сфере района совершенно другие функции.

#### 4. ИСТОРИЧЕСКАЯ СПРАВКА

Для Кежемского района такая система «ДО — учреждение» не нова. С момента организации в 1987 году и до 1998 года Кежемский районный Дом пионеров, а затем его правопреемник Кежемский районный Центр детского творчества был единственным учреждением дополнительного образования в районе, являясь многопрофильным учреждением, работая во всех возможных в районе направлениях дополнительного образования. Многопрофильность ЦДТ сохраняется до сих пор. В Центре сосуществуют, развиваются самостоятельно и взаимодополняя друг друга детские объединения по следующим направлениям: техническое творчество, спорт, художественное творчество, биолого-экологическое, культурологическое и др. направления.

Наряду с этим в районе в 2000 году создана спортивная школа. Это было оправдано стремлением привлечь в район дополнительные средства социального страхования. Обязательным условием при этом было создание нового четко выраженного юридического лица спортивной направленности. Источник финансирования быстро иссяк, учреждение — Детско-юношеская спортивная школа — осталось, влача нищенское существование в рамках спортивного комитета района. С 2003 года Она перешла в ведение Районного управления образования. Не имея собственной спортивной базы, спортивная школа арендует спортивные залы у школ, практически перекрывая доступ для массовой спортивной и оздоровительной работы.

Отдаленность района, слабая материальная база, недостаточное финансирование ограничивают участие спортсменов Кежемского района в краевых и зональных соревнованиях, что негативно сказывается на мотивации занятий спортом высоких достижений.

ЦДТ нацелен на массовую спортивную работу (спорт, как образ жизни), результативность отдельных команд и спортсменов при этом не цель, а один из возможных результатов. Тем не менее, результативность спортивных секций ЦДТ выше, чем в Детско-юношеской спортивной школе. В ЦДТ культивируются следующие виды спорта: настольный теннис, вольная борьба, волейбол, лыжи, стрельба, шахматы и шашки. Причем наши теннисисты шестикратные чемпионы Красноярского края, участники международных соревнований; борцы занимают призовые места на первенстве края и выходят в полуфинал Российской Федерации; волейболисты побеждают в зональных соревнованиях края; шашкисты заняли второе место в крае.

В спортивной школе — волейбол, баскетбол, легкая атлетика, лыжи. Но успехи у них пока значительно скромнее.

В 1999 году в Кежемском районе был создан Центр довузовской подготовки, который в последние полтора года преобразуется в Центр дополнительного образования, сохраняя при этом прежнюю функцию. Происходящие в настоящее время там преобразования являются формальными и вынужденными, поскольку связаны с необходимостью лицензирования. Это неизбежно приводит к дублированию направлений деятельности, уже существующих в ЦДТ. В условиях большого города (района) это может быть благом, но для малого города и района, который, к тому же, является дотационным, становится не оправданным распылением ресурсов.

Таким образом, объединение дополнительного образования Кежемского района возможно и оправдано. Это позволит сократить затраты на административно-хозяйственный аппарат, исключить дублирование, создать эффективную структуру, работающую в рамках программы развития системы дополнительного образования Красноярского края «Поколение-XXI: развитие Человеческого потенциала». При этом миссией дополнительного образования района становится не развитие способностей, а развитие человеческого потенциала района, что позволяет дополнительному образованию не только повысить статус в системе образования района, но и занять значимое место в решении социальных проблем района, края, страны (стать составляющей большого целого, то есть изменить масштаб деятельности).

Почему основой объединения должен стать именно Центр детского творчества? В отличие от других учреждений дополнительного образования района, в ЦДТ уже произошли качественные и структурные изменения, обусловленные влиянием программы «Поколение-XXI». Немаловажным условием для создания новой модели на базе ЦДТ является тот факт, что РУО делегировало ему часть своих прав по разработке и организации системы воспитательной работы в районе, в результате чего был создан и уже два года успешно работает Сферный проект организации воспитательной работы в Кодинске. Есть опыт успешной командной работы ЦДТ и методического отдела РУО по разработке и реализации Летней образовательной программы «Лето в АРМиДе», организации выездных сессий Школы региональной аналитики «География Человеческих перспектив». Это очень важно, поскольку новая модель предполагает включенность представителей районного управления образования во все узловые центры сети ЦДТ, организующей открытое сферное взаимодействие образовательного пространства района по конкретным проектам и программам (например, по организации районной сети профильного обучения в старшей школе).

5. **ОСНОВНЫЕ ПРИНЦИПЫ ПОСТРОЕНИЯ СТРУКТУРЫ  
КЕЖЕМСКОГО РАЙОННОГО ЦЕНТРА ДЕТСКОГО ТВОРЧЕСТВА  
КАК ЕДИНОЙ СЕТИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ  
РАЙОНА**

Основные принципы краевой Программы «Поколение-XXI: развитие человеческого потенциала» — открытость, сферность, модульность, человеческий потенциал, образовательная задача — определяют содержание и формы работы, структуру новой модели Центра детского творчества; они заложены в каждой составляющей его структуре.

Все структурные элементы предлагаемой нами модели учреждения дополнительного образования (УДО) объединены единой миссией, принципами, общей стратегией развития. Базовым действием, объединяющим элементы структуры, является сетевое взаимодействие. Модель «УДО — Сеть» состоит из двух видов сети: внутренняя — локальная сеть и сеть внешняя, которая обеспечивается ресурсом внутренней сети.

Элементы структуры сети — Центры (узлы сети). По какому принципу выделяются эти элементы структуры? Каждый элемент — модуль, который может работать самостоятельно, решая конкретную проблему образования района через сетевое взаимодействие в образовательном пространстве района. При этом в любой момент по необходимости Центр — узел может привлечь как ресурс каждый из элементов сети (другие Центры — узлы), так и, в первую очередь, ресурс локальной внутренней сети.

Что собой представляет локальная внутренняя сеть? В основе ее лежит традиционное учреждение дополнительного образования с его детскими объединениями, их кадрами, программами, материальной базой, учебно-методическим комплексом, наработанными деловыми связями. Внутренняя структура локальной сети мало отличается от традиционной структуры. В рамках этой структуры обеспечивается стабильное функционирование и развитие детских объединений (студии, клубы, мастерские, секции и т. д.). При этом они все получают возможность включаться со своими кадрами, учебно-методическим комплексом, базой, а главное, учащимися, в любой проект и программу района через внешнюю сеть. Именно традиционные детские объединения ЦДТ становятся основным ресурсом для проектов и целевых программ. Продолжая образовательный процесс в соответствии со своими программами, детские объединения одновременно занимают ключевые позиции целевых программ. Это не только повышает престиж детских объединений ЦДТ в районе, но и переформатирует содержание и масштаб их деятельности, обеспечивает им приток новых учащихся и педагогов, новых идей и подходов, открывает новые возможности развития.

По какому принципу создаются Центры (узлы) внешней сети модели «УДО — Сеть»? Прежде всего, выделяется проблема образовательного пространства района (!), которую невозможно разрешить на уровне отдельного образовательного учреждения. Выявляются все заинтересованные стороны, имеющие возможности и желание совместно работать именно по этой проблеме и именно сейчас, вкладывая в эту работу не только благие пожелания, но и собственный ресурс, в определенном объеме и в определенное время, участвуя в совместной деятельности, неся свою долю ответственности. К сожалению, таких желающих не много:

- 1—3 представителя других сфер;
- 1—2 представителя общеобразовательных школ;
- 1—2 представителя районного управления образования;
- 2—3 представителя ЦДТ.

Итого 5—7 человек — работоспособный состав команды, которая и образует элемент структуры Центр (узел сети). Схематично это выглядит так: «Проблема — Центр (узел Сети) — Проект». Команда формируется — происходит оформление позиций, взаимных интересов, доли участия — в ходе работы над проектом.

Цель проекта — создать механизм решения данной, породившей этот проект, проблемы. Работоспособная команда справляется с этой задачей за 2—3 месяца и в течение 1 года проходит реализация проекта. Задача проекта — создать и запустить механизм решения проблемы, создать условия — технологии для стабильной работы, отладки и модернизации.

Эти функции выполняют целевые программы, в которых прописаны технологии процесса, критерии оценки, сроки и привлекаемые ресурсы, ответственные исполнители и методы контроля.

В каждой программе на этапе проектирования должен быть заложен механизм развития через мониторинг, анализ результатов и эффективности, рефлексия деятельности, содержания и формы, возникающих изменений и их последствий, а также возможность корректировки или кардинальных изменений, как формы, так и содержания программы.

Как правило, в проекте выделяются от 3-х до 10-ти целевых программ, которые апробируются на стадии реализации проекта и начинают самостоятельную жизнь после его завершения. Проект продолжает жить в его целевых программах. Поэтому очень важно, чтобы в каждой программе был заложен механизм развития, иначе проект обречен на постепенное умирание, так как он отражал ситуацию в момент его разработки и, если не учитывать изменение ситуации, проблема возникает вновь.

На стадии реализации проекта создается рабочая группа, работающая по целевым программам проекта. В состав рабочей группы входят:

- Руководитель программы. Как правило, эту функцию берут на себя разработчик программы — специалист дополнительного образования, но это не обязательно. Руководителем программы могут быть привлеченные по совместительству специалисты других сфер, специалисты РУО, педагоги дополнительного образования.

- Разработчики программы, осуществляющие авторский контроль над реализацией программы, консультирование, организацию мониторинга, анализа и корректировки программы.
- Педагоги дополнительного образования, осуществляющие обучение по трем образовательным модулям программы: ознакомительный, развивающий, углубленный.
- Организатор ЦДТ, возглавляющий работу координаторов в школах района.
- Координаторы, организующие разворачивание и реализацию программ в конкретной школе, осуществляющие связь школа — Центр (узел Сети).
- На отдельных этапах программы могут быть привлечены классные руководители, организаторы и заместители директора школы.
- Очень важно, что в состав рабочей группы входят школьники — воспитанники ЦДТ (его объединений), имеющие достаточно высокую подготовку (4—5 год обучения) и значительные успехи в данной области (победители краевых соревнований конкурсов и т. д.). Они привлекаются как на стадии начального массового ознакомительного обучения в классах, проведения мероприятий в школе, так и на этапе проведения районных мероприятий (конкурсов и соревнований).

Как на стадии подготовки реализации проекта, так и в дальнейшей работе по программе возникает необходимость специальной подготовки кадров рабочей группы. Мы рассматриваем рабочую группу как детско-взрослую педагогическую команду. Обучение проходит вся педагогическая команда через обучающие и аналитические семинары. Проводят обучение разработчики программы, руководитель программы, методисты и педагоги, ведущие образовательные модули.

По каждой программе составляется план график движения по программе и технологические карты, например, технологическая карта работы координатора по программе «Чудо-шашки» (см. ниже).

Технологические карты позволяют систематизировать работу и осуществлять контроль. Это важно, так как каждый участник рабочей группы может работать одновременно в 2-х и более программах. Координаторы Сферного проекта включены в 5—7 целевых программ одновременно. Кроме того, технологические карты позволяют организовать мониторинг, как отдельных составляющих программы, так и всей программы в целом в рамках всего проекта.

Деятельность разработчиков проекта не заканчивается в момент его реализации, так как, во-первых, необходима доводка механизма, корректировка, а в случае неэффективности программ, разработка новых программ, нового проекта, обеспечивающих решение проблемы. Во-вторых, еще и потому, что каждый из них является держателем ресурсов, обеспечивающих работу программы, заинтересован в их эффективном использовании и отвечает за своевременное их воспроизводство.

Итак, мы обосновали назначение и место Центра (узла Сети) в структуре модели «УДО — Сеть».

Содержание образовательного модуля	Работа по программе	ИТОГИ	
		Часы	Кол-во учащихся
5—8 классы 1. Исторический обзор. Доска. Шашки и дам-ка. Ходы 2. Правила игры. Ударные ходы. Оппозиция. 3. Треугольник Петрова, игра Григорьева. 3 против 1. 4. Сведения о дебютах. Игра в центре и охват. 5. Эндшпиль. 6. Нотация и запись партии.	1. Составление плана работы по программе, согласование с организаторами, с классными руководителями. 2. Отборочный тест, формирование команд по классам. 3. Отборочные турниры между классами: • 5 классы; • 6 классы; • 7 классы; • 8 классы 4. Формирование сборной школы. Работа со сборной командой по плану. 5. Участие в городских соревнованиях, заявка 6. Гласность: • итоги по классам; • сборная школы; • итоги городских соревнований		
Дата, школа Ф. И. О. координатора Свои замечания, предложения, пожелания			

## 6. ЦЕНТРЫ (УЗЛЫ СЕТИ) В СТРУКТУРЕ «УДО — СЕТЬ»

Ключевыми для построения предлагаемой нами модели являются следующие проблемы.

Первая — это организация массовой работы со школьниками. Наиболее «страдающей» стороной являются подростки. Возможностей начальной школы и традиционной системы дополнительного образования пока достаточно для того, чтобы организовать жизнь ребят начальной школы. У старшеклассников появляется тревожная озабоченность ближайшим будущим (вуз, армия, безработица), что фактически организует их жизнь сегодня. Подростки, наиболее активная и проблемная часть школьников, не находят в существующей системе выход своей энергии, возможность самореализации, поиска и пробы «Что я хочу и что я мо-

гу?» Для того чтобы подвигнуть школьников, особенного подростков, к действию нужна основа. Раньше основой была идея, и надо признать, что вертикаль «октябрята — пионеры — комсомол» довольно успешно справлялась с массовой работой среди школьников.

Стержнем массовой работы со школьниками в условиях отсутствия государственной идеологии может стать Дело. Дело должно быть конкретным и социально значимым, решать проблемы класса, школы, города, района, страны, человечества. Масштаб Дела зависит от привлеченного ресурса и масштаба видения участников процесса.

Нами предложен проект массовой «Сферный проект организации воспитательной работы со школьниками г. Кодинска». Он рассчитан на все группы школьников: 1—4 классы, 5—9 классы, 10—11 классы. Как показали два года работы по целевым программам Сферного проекта, наиболее активно работают подростки, затем младшая группа классов, и только в отдельных программах участвуют старшие школьники.

Следующая проблема — это проблема современного знания. Какое знание должен получать молодой человек, чтобы он мог успешно реализовать себя как гражданин, профессионал, семьянин, личность? От этого зависит, будет ли он востребован обществом и будет ли он счастлив в своей единственной и неповторимой жизни.

Что должно произойти за 10 лет, чтобы человек успешно вошел во взрослую жизнь, реализовал свой человеческий потенциал? До недавнего времени школа успешно решала задачу передачи предметного знания — наши школьники были лучшими на международных олимпиадах, однако почему-то как раз самые успешные в школе часто оказывались не востребованными в жизни.

Последнее время много говорится о компетенциях как о способности употребить знания, умения и навыки в нужное время и в нужном месте. Предметное обучение в школе не решает эту проблему. Попытки школы развивать компетенции привели к тому, что школа стала развивать собственную систему дополнительного образования, не имея на это, как правило, ни ресурсов, ни времени, ни соответствующих технологий. Подмена развитой системы дополнительного образования «самодеятельным» дополнительным образованием школ ничем не оправдана. При этом это просто губительно для малых городов и районов в ситуации нормативного финансирования школ и грядущего нормативного финансирования системы дополнительного образования.

Что же должно произойти между 7 и 17 годами, что обеспечит желаемый всеми нами результат? Это не только глубокие предметные и межпредметные знания, которые должна давать школа, не только развитие компетенций, что является задачей, прежде всего, системы дополнительного образования. Нужны другие знания: знания о знании. Метапредметное знание, которое должно формировать миропонимание, создавать условия для самоопределения и осознанного движения к поставленной цели через проектирование собственного

будущего. Эта задача не под силу никакому отдельному учреждению: ни школе, ни учреждению дополнительного образования.

В проекте старшей профильной школы заложена возможность такого образования, но только возможность. В условиях отдельной школы, особенно в отдаленных маленьких городах, северных районах, где ограничен кадровый ресурс, профильное обучение на базе даже большой, успешно работающей школы, будет ограничено 2—3 профилями, которые, скорее всего, пойдут по пути углубленного изучения отдельных предметов, в лучшем случае по пути межпредметной интеграции. Сложности будут и в школах больших городов при создании необходимого выбора профилей, но у них есть возможность привлечь кадры из вузов, научно-исследовательских институтов и т. д.

Для районной школы такого пути нет. Единственная возможность — это районная сетевая организация старшей профильной школы. Районная сеть профильного образования позволит:

- обеспечить выбор профилей;
- привлечь через систему конкурсов лучших педагогов для разработки профильных курсов;
- создать районный банк профильных курсов;
- привлечь с целью повышения квалификации педагогов района, а также для ликвидации дефицита кадров в какой-то области, высококвалифицированные педагогические кадры из любого города РФ;
- обеспечить доступность практически для каждого школьника района.

Такой подход позволит поднять планку, уровень элективных курсов, то есть работать в расчете не только на свой собственный ресурс, но и ставить максимально сложную задачу, объединяя ресурсы образовательного пространства района для ее решения. Такая организация профильной школы позволяет ставить перед разработчиками элективных курсов для районной сети требование метапредметности курсов.

Метапредметное знание неизбежно выходит на миропонимание, изучение современной картины мира и на сверхзадачу — самоопределение школьника в этом мире. Выбор образа жизни и своего места в существующем мире является образовательной задачей, а через это — выбор профессии и вуза, как средств, обеспечивающих качество жизни.

Создание районной сети профильного образования — третья проблема, порождающая Центр (узел Сети) в нашей модели, обеспечивающий ее решение. В локальную районную сеть профильного обучения входят районное управление образование, ЦДТ, школы района, группа экспертов.

1. *Тьюторский Центр* (узел Сети) — возникает неизбежно при работе профильной школы, так как позволяет простроить индивидуальную траекторию образования школьников. Причем мы пришли к выводу, что начинать эту работу нужно уже в 7—8 классах.

2. *Изменение содержания и формы организации учреждения дополнительного образования* в рамках программы «Поколение-XXI: разви-

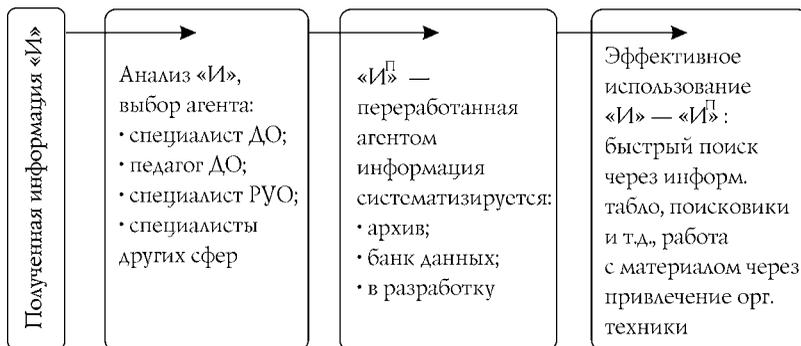
тие Человеческого потенциала» потребовало пересмотра образовательных программ, образовательных модулей, изменились требования к их уровню. Происходит переформатирование программ с точки зрения новой миссии — развития человеческого потенциала. Необходима экспертная оценка работающих в районе программ дополнительного образования и профильных курсов, а также механизм, обеспечивающий им легитимность. Это функции еще одного Центра (узла Сети) в нашей модели «УДО — Сеть» — *Экспертный Центр*.

3. Функции *Менеджерского Центра* в нашей модели определены по смыслу самого понятия «менеджмент». Достаточно сказать, что такой менеджерский центр в ЦДТ работает уже 2 года, обеспечивая потребности коммуникации ЦДТ как в образовательном пространстве района, так и в образовательном пространстве края, Российской Федерации.

4. Логически обоснованным становится появление *Информационно-аналитического Центра* (узла Сети) в модели «УДО — Сеть». Вся информация о дополнительном образовании района (направления работы, программы, кадры, ресурсы, архивы и т. д.), а также информация извне, позволяющая обогатить содержание и разнообразить форму работы дополнительного образования, должна быть собрана, переработана и сохранена в удобной для использования форме.

Информационно-аналитический Центр рассматривается нами как система, которая на каждом этапе (сбор, переработка, хранение) включает в себя при необходимости всех работников Центра и других агентов образовательного пространства района. Предполагается создание дублирующей системы сбора и хранения информации: на электронных носителях и традиционно-бумажный вариант.

Переработка информации укладывается в следующую схему:



Функции Информационно-аналитического Центра не сводятся только к сбору, переработке и хранению информации. Не менее важная задача — создание информационных материалов образовательного, организационного и рекламного вида. Это предполагает работу с прес-

сой (газета, телевидение), создание Web-страниц детских объединений, сайта дополнительного образования района — «АРМИД» (Ангарская республика мальчишек и девчонок), презентации проектов, программ. Основные задачи Информационно-аналитического Центра:

- обеспечение доступности дополнительного образования на всем образовательном пространстве района,
- выход для школьников Кежемского района в открытое образовательное пространство Красноярского края, Сибири, страны, мира.

Предлагаемая нами модель «УДО — Сеть» допускает создание других Центров (узлов Сети), их слияние или упразднение, в зависимости от наличия конкретных проблем и необходимости их решения.

7. **ВОЗМОЖНОСТЬ РЕОРГАНИЗАЦИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО  
ОБРАЗОВАНИЯ РАЙОНА (МОДЕЛЬ «УДО — СЕТЬ») В ПЕРИОД  
ПЕРЕХОДА НА НОРМАТИВНОЕ ФИНАНСИРОВАНИЕ  
ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Важным моментом перехода на новую модель учреждения дополнительного образования («УДО — Сеть») является требования к кадровому составу учреждения дополнительного образования. Если в традиционной модели учреждения дополнительного образования требования были определены должностными обязанностями, и были строго разграничены функции специалистов (директор, заместитель, методист, организатор, социальный педагог, психолог, педагог дополнительного образования и т. д.), то в нашей модели такое разграничение невозможно.

В условиях ограниченных ресурсов фактически автономного существования отдаленного северного района более эффективна система взаимозаменяемости, единственным ограничением которой является человеческий потенциал каждого специалиста дополнительного образования. Приемлема более гибкая должностная градация, основанная на фактически реализуемых специалистом дополнительного образования возможностях. Основная ставка устанавливается в соответствии с категорией, надбавки — в соответствии с выполняемыми в настоящий момент обязанностями, но для этого недостаточно надтарифного фонда в размере 20 %.

Существующая система оплаты труда в дополнительном образовании, хотя и не отражает сложившегося в модели «УДО — Сеть» соотношения «должность — обязанности», тем не менее, пока не является препятствием для его внедрения. Не имеет смысла обсуждать этот вопрос без увязки с новой системой нормативного финансирования дополнительного образования, которая пока еще не утверждена, но неизбежно грядет в ближайшее время.

## РАЗДЕЛ 5 МОДЕЛЬНЫЕ РАЗРАБОТКИ ИНТЕНСИВНЫХ ШКОЛ: ПРОЕКТЫ И АНАЛИТИКА

### ШКОЛА РЕГИОНАЛЬНОЙ АНАЛИТИКИ\* (ПРОГРАММНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ «ТЕХНОЛОГИИ РЕГИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ»)

#### 1. ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

Идея разработки Школы региональной аналитики возникла у нас не случайно. Опыт активного общения со старшеклассниками независимо от региона их проживания показывает в большинстве случаев мифологичность, абстрактность и неконструктивность сложившегося уровня размышлений молодых людей о собственном будущем. Примером может служить массово распространенное среди выпускников школ представление о достижении качества жизни за счет конъюнктурного выбора «востребованной» на сегодняшний день специальности, а не за счет личных усилий, стремления к конкурентоспособности и экспертному уровню профессионализма.

На наш взгляд, эта ситуация является следствием разорванности содержания социально-гуманитарного образования, осваиваемого в рамках таких школьных дисциплин, как география, история, обществоведение, экономика и др., с одной стороны, и реальными процессами личностного и профессионального самоопределения старшеклассников, с другой.

Сегодня пространство самоопределения большинства старшеклассников оказалось чрезвычайно суженным; функциональную нагрузку, связанную с жизненным стратегированием, выполняют мифологемы, транслируемые СМИ и ближайшим окружением взрослых, нередко упустивших собственный жизненный шанс и поэтому оказавшихся неуспешными в жизни.

Причина такого замещения заключается в том, что процессы самоопределения не могут разворачиваться в «безвоздушном пространстве», вне специального выстраивания *контекстов самоопределения*. К сожалению, содержание существующих социально-гуманитарных курсов достаточно редко становится для старшеклассников материалом, формирующим такого рода контексты.

---

\* Авторы материала — А. А. Попов, руководитель программного направления «Технологии регионального развития», кандидат философских наук; И. Д. Проскуровская, ведущий эксперт Программы, кандидат философских наук; А. В. Султанова, тьютор Школы региональной аналитики.

Как следствие, для ментальности старшеклассников характерна такая часто встречающаяся черта, как провинциальность сознания, характеризующаяся отсутствием собственного «чувства места и времени». Сегодня подавляющее большинство молодых людей живет как бы вне времени и пространства. Например, они ничего не могут сказать о «хронотопе» собственной жизни, в лучшем случае, кроме стандартных количественных показателей, которые никак не способны интерпретировать. В этой ситуации говорить о качественном развертывании процессов личностного и профессионального самоопределения оказывается весьма затруднительным.

На наш взгляд, если всерьез продумывать возможность запуска процессов самоопределения старшеклассников средствами образования, то без выхода на новые принципы построения образовательных программ и смены базового образовательного процесса на эту задачу выйти невозможно. По нашему мнению, таким базовым образовательным процессом должен стать не процесс *трансляции* (передачи) необходимых для социализации школьников знаний, умений, навыков, а процесс *организации старшеклассниками собственной жизни*. Для этого образовательная программа должна выполнять, как минимум, три задачи:

- презентировать для старшеклассников ключевые контексты современного продуктивного самоопределения;
- демонстрировать проблемное отношение к окружающей действительности как к пространству возможностей;
- служить навигатором в открытом образовательном пространстве, обеспечивать видение и давать возможность интерпретировать различные городские, региональные и страновые ресурсы в качестве образовательных.

В этом смысле программа Школы региональной аналитики рассматривается нами как своеобразная *«инфраструктурная площадка»* по поддержке *принятия решений* старшеклассниками о своем личностном и профессиональном Будущем.

Основная задача разработчиков курса состояла в том, чтобы будущее для старшеклассников (а) было представлено, и (б) представлено не «натурально», а через материал основных тенденций геоэкономического, геополитического и геокультурного развития современной России и мира.

## 2. | СПЕЦИФИКА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ШКОЛЫ

Образовательная программа Школы имеет ряд принципиальных особенностей, как в отношении содержания, так и в отношении его организации.

*Во-первых*, она не дублирует и не является простым расширением содержания основных учебных курсов старшей школы, таких как гео-

графия, экономика, история, обществоведение и т. д. Это обусловлено тем, что базовое содержание программы связано с процессами самоопределения старшеклассников по отношению к способам организации их собственной жизни. Курс направлен на формирование аналитического пространства для осмысления личностных и профессиональных перспектив старшеклассников относительно как страны (России) в целом, так и ее отдельных регионов, включая регион их собственного проживания.

В основу программы Школы положены так называемые средовые (или «рамочные») понятия, такие как «технологический уклад», «культурный ландшафт», «ментальная модель» и «антропопоток». В отличие от предметных понятий, средовые понятия, с одной стороны, задают версию авторов курса о ключевых процессах современности, значимых для самоопределения, а с другой, структурируют для старшеклассников пространство аналитики современной жизни.

*Во-вторых*, программа Школы построена на принципах так называемой проектно-ориентированной аналитики, активно развивающейся в последнее время в нашей стране. Ее главное отличие состоит в том, что если традиционная аналитика, построенная по образцу естественнонаучного знания, ориентирует на осмысление уже сложившихся ситуаций, то проектно-ориентированная аналитика представляет собой деятельность, направленную на осмысление будущего. Поэтому предлагаемый курс по принципу прогностичен и конструктивен. В качестве основных учебных материалов в курсе используются материалы проектов пространственного развития различных регионов и территорий России, подготовленные российскими и зарубежными аналитическими центрами и экспертными институтами.

*В-третьих*, особенностью Школы является использование средств «гуманитарной картографии», которая, в отличие от обычной картографии, используемой в базовом курсе географии, строится в опоре на интерпретационное действие учащегося, и обязательно должно содержать в себе аналитическую версию относительно «шага пространственного развития» той или иной территории. Пакет образовательных задач программы связан с картографированием инновационного потенциала российских реформ и построением продуктивных жизненных сценариев.

Таким образом, предлагаемая программа может быть представлена не только как анализ современных социально-экономических и гуманитарных проблем в России, но и как исследование городских / региональных / страновых ресурсов индивидуального самоопределения.

Наконец, *в-четвертых*, программа Школы региональной аналитики построена модульным образом, что позволяет существенным образом повысить эффективность использования учебного времени.

Модульная форма организации позволяет сформировать у старшеклассников навыки самоорганизации, управляемо включать в образовательный процесс достаточный большой объем самостоятельной работы. Курс значительно развивает образовательные интересы и потребности молодых людей, поскольку фактически формирует своеобразные «контуры употребления» полученных ранее предметных знаний и навыков, как в области географии, так и в области других социально-гуманитарных наук — экономики, истории, обществоведения. Он позволяет удерживать высокую мотивацию старшеклассников на включение в собственную жизнь новых образовательных ресурсов, способствует повышению роли деловой активности в их жизни.

В целом обозначенная выше специфика Школы делает ее востребованной не только для школьников, профессионально ориентированных на углубленное изучение географии и других дисциплин социально-экономического цикла, но и на всех, кто заинтересован в формировании продуктивной профессиональной и личностной позиции.

### 3. Цели и задачи Школы

Цель Школы состоит в том, чтобы научить старшеклассников соотносить собственные жизненные цели и перспективы с различными тенденциями развития страны и ее отдельных регионов.

Задачи Школы: на материале истории и современной ситуации России, а также ее отдельных территорий:

- сформировать у старшеклассников основы современного пространственно-аналитического мышления;
- подготовить их к свободному ориентированию относительно территориальных, экономических, культурных, человеческих ресурсов России;
- актуализировать необходимость самоопределения по отношению:
  - к продуктивным системам знания и квалификации;
  - к перспективным способам идентификации;
  - к современным формам социальной, образовательной и профессиональной мобильности.

### 4. Содержание и формы организации Школы

Годовая программа Школы подразделяется на четыре образовательных модуля:

1. География технологических укладов (ноябрь, 4 дня);
2. География культурных ландшафтов (январь, 4 дня);
3. География ментальных моделей (март, 4 дня);
4. География антропополюсов (июль, 10 дней).

Работа в Школе региональной аналитики строится в специфической игровой форме — в форме работы *Комиссии по Пространственному Развитию*. У нее есть реальные прототипы, как в нашей стране, так и за рубежом. Например, в России такая Комиссия недавно создана в Приволжском Федеральном Округе, информация об ее работе можно получить на сайте <http://kprpfo.chat.ru/bibl.html>. В Европе различными аспектами пространственного и регионального развития занимается целый ряд Комиссий при Совете Европы, Европарламенте и ЮНЕСКО.

В мире подобные институты создаются для поддержки принятия управленческих решений в целях стратегического развития какой-либо территории, региона или страны в целом. Как правило, речь идет о ситуациях, когда необходима выработка целостного, «сферного» видения в среднесрочной (10—15 лет) и долгосрочной (15—50 лет) перспективе. Поскольку работа с Будущим, в отличие от работы с Настоящим и, тем более, с Прошлым, зависит от большого веера неопределенностей, то в основе деятельности таких Комиссий лежит не метод планирования, а метод моделирования и сценирования ситуаций.

На наш взгляд, выбранная игровая форма позволяет преодолеть умозрительную, наукоцентрическую ориентацию географического образования школьников. Поскольку Комиссии по пространственному развитию призваны решать практические задачи по эффективной пространственной организации территорий, то имитация работы подобной институции задает «контур употребления» тому знанию, которое изложено в учебном пособии, и которое должны освоить школьники.

Образовательный модуль не является совокупностью случайно собранных образовательных форм. Каждый модуль посвящен одной сквозной теме и объединен общей образовательной задачей, которая определяет внутреннюю структуру-сценарий модуля и задает его проблемно-поисковый характер. По типу работы каждый модуль делится на четыре блока:

1. Конструирование базовых понятий модуля.
2. Выделение объектов анализа и изучение современной российской ситуации согласно базовому понятию.
3. Картографирование основных тенденций развития различных территорий России на ближайшие десять-пятнадцать лет.
4. Сравнительный анализ перспектив пространственного развития территории собственного проживания и собственных жизненных целей, планов, стремлений.

В непосредственной образовательной деятельности это может выражаться в форме:

- работы с материалом учебного пособия, сетевыми и другими источниками информации;

- аналитическими и статистическими материалами по обсуждаемым проблемам;
- групповой работы;
- подготовки групповых докладов по изучаемой теме;
- общих дискуссий и обсуждений;
- написания индивидуальных эссе;
- группового и индивидуального консультирования.

## 5. ТЕМАТИЧЕСКОЕ СОДЕРЖАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ШКОЛЫ

### Модуль 1. География технологических укладов

*Модели развития, или «Как можно мыслить процессы развития»:*

- «Волны» и «циклы» мирового развития;
- Трансформация образов и метафор развития в аналитические схемы и понятия;
- Технологическая организация как ключевой фактор общественного развития.
- Технологические уклады — каркасы современного развития;
- Представление о технологических укладах и характере их замещения;
- Становление технологических укладов в общемировом развитии;
- Страновые особенности современного технологического развития;
- Технологические уклады и процессы модернизации.
- Почему Россия — страна многих технологических укладов?
- История российских модернизационных реформ;
- Специфика технологического развития в России;
- Современная российская экономика: портрет без прикрас;
- Технологические ресурсы: чем богата Россия?

### Модуль 2. География культурных ландшафтов

*Современные подходы к понятию культурного ландшафта:*

- Представление о культурном ландшафте в антропогенном и этнокультурном ландшафтоведении;
- «Культурный ландшафт» как новая категория всемирного наследия. Классификация культурных ландшафтов в документах ЮНЕСКО;
- Управление культурными ландшафтами как объектами культурного наследия

*Мир культурного ландшафта:*

- Понятие и основные характеристики культурного ландшафта;
- Композиционные слои, масштаб и зоны культурного ландшафта;
- Демократизм и аристократизм культурного ландшафта.

*Россия: специфика современного ландшафтного пространства:*

- Культурный ландшафт советского и постсоветского пространства;
- Электронный ландшафт современных российских регионов;
- Выборы 1999—2000 годов и изменения в организации электронного ландшафта

### ***Модуль 3. География ментальных моделей***

*Ментальные модели пространства:*

- Понятие географического образа и пространственное мышление;
- Ментальные карты и конструирование географического пространства.

*Исторические географические образы России:*

- Историко-географическая образная карта России;
- Геополитические образы современной России;
- Стратегии формирования историко-географических образов России.

*Географические образы в современном российском массовом сознании:*

- Образы российских регионов в Сети ИНТЕРНЕТ;
- Образы регионов в российских центральных СМИ.

### ***Модуль 4. География современных антропополюсов***

*Современные дискуссии по проблеме динамики населения:*

- Традиционное представление о миграции и границы его применения;
- Понятие «антропополюс» и основания для его введения;
- Основные характеристики и типы антропополюсов.

*Исторические прототипы антропополюсов:*

- Завоевания норманнов;
- Крестовые походы;
- Великие географические открытия (колонизация земель).

*Россия: современные антропополюсы и проблемы их регулирования:*

- Этнонациональные антропополюсы (диаспоры);
- Трудовые и профессиональные антропополюсы;
- Образовательные антропополюсы.

## 6. | ПРИМЕР ОБЩЕЙ СТРУКТУРЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО МОДУЛЯ (ГЕОГРАФИЯ КУЛЬТУРНЫХ ЛАНДШАФТОВ)

| *Блок понятийной работы:*

- Понятие «культурное освоение»;
- Концепция культурного ландшафта. Культурный ландшафт как объект географического анализа;
- Типология культурных ландшафтов;
- История культурных ландшафтов России.

*Блок выделения объектов анализа:*

- Прототипы культурных ландшафтов;
- Критерии анализа культурных ландшафтов современной России;
- Основные зоны культурного ландшафта: «центр» — «провинция» — «периферия» — «граница».

*Блок моделирования карт:*

- Топонимика постсоветского пространства;
- Культурно-ценностная политика России;
- Российская Империя — СССР — Россия: смена социокультурных стратегий;
- Картография культурных ландшафтов России-2020.

Образовательная форма	Игровая форма	Тема	Кол-во часов
<b>Понятийный этап «В поисках культурных ландшафтов» — 6 часов</b>			
Установочная беседа	Учреждение Комиссии по Пространственному Развитию	«Гуманитарная география: значение карт культурных ландшафтов»	1 час 15 мин.
Формирование рабочих групп	Создание Отделов Комиссии по Пространственному Развитию	«Типы культурного освоения пространства. Выдвижение версий»	45 мин.
Групповая работа	Рабочие совещания Отделов Комиссии по Пространственному Развитию	«Выделение исторических прототипов культурных ландшафтов»	1 час 30 мин.
Общая дискуссия	Объединенное заседание Комиссии по Пространственному Развитию»	«Культурные ландшафты: История и Логика»	2 часа
Подведение итогов работы. Постановка задачи на следующий этап			30 мин.
<b>Аналитический этап «Культурные ландшафты сегодня» — 6 часов</b>			
Проблемная лекция	Экспертная консультация	«Понятия культурного ландшафта: подходы и интерпретации»	1 час 30 мин.
Групповая работа	Рабочие совещания Отделов Комиссии по Пространственному Развитию	«Анализ современных культурных ландшафтов»	2 часа

Образовательная форма	Игровая форма	Тема	Кол-во часов
Общая дискуссия	Открытые слушания Комиссии по Пространственному Развитию	«Картографические объекты культурных ландшафтов»	2 часа
Подведение итогов работы. Постановка задачи на следующий этап			30 мин.
<b>Сценарно-картографический этап «Возможные стратегии развития культурных ландшафтов» — 6 часов</b>			
Проблемная лекция	Экспертная консультация	««Волны развития» и эволюция культурных ландшафтов»	1 час 30 мин.
Групповая работа	Заседания Отделов Комиссии по Пространственному Развитию	«Конструирование культурных ландшафтов Будущего: какие ландшафты мы выбираем?»	2 часа
Круглый стол	Футурологический коллоквиум	«Культурные ландшафты России-2020»	2 часа
Итоговое обсуждение результатов работы в модуле			30 мин.
<b>Рефлексивный этап «Культурные ландшафты в жизни человека» — 4 часа</b>			
Индивидуальное задание	Географическое эссе	«Культурные ландшафты и культурные перспективы территории моего проживания»	4 часа

7. **ВАРИАНТ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ МОДУЛЯ  
(ГЕОГРАФИЯ КУЛЬТУРНЫХ ЛАНДШАФТОВ)**

**День первый  
«В ПОИСКАХ КУЛЬТУРНЫХ ЛАНДШАФТОВ»**

10.00—11.15	Установочная беседа «Гуманитарная география: значение карт культурных ландшафтов. Замысел образовательного модуля "География культурных ландшафтов и его организация"»
-------------	--

11.15—12.00	Создание Отделов Комиссии по Пространственному Развитию «Типы культурного освоения пространства. Выдвижение версий» / Переговоры/ Выдвижение версий
12.00—13.30	Рабочие совещания Отделов Комиссии по Пространственному Развитию по теме «Выделение исторических прототипов культурных ландшафтов»
13.30—14.30	<i>Обег</i>
14.00—16.00	Объединенное заседание Комиссии по Пространственному Развитию «Культурные ландшафты: История и Логика»
16.00—16.30	<i>Перерыв</i>
16.30—17.00	Подведение итогов работы

### **День второй «КУЛЬТУРНЫЕ ЛАНДШАФТЫ СЕГОДНЯ»**

10.00—11.30	Экспертная консультация «Понятия культурного ландшафта: подходы и интерпретации»
11.30—11.45	<i>Перерыв</i>
11.45—13.45	Рабочие совещания Отделов Комиссии по Пространственному Развитию «Анализ современных культурных ландшафтов» Возможные ресурсы для работы Отделов: • Электронный / CD-архив; • Интернет; • Библиотека; • Видеотека
13.45—14.30	<i>Обег</i>
14.30—16.30	Открытые слушания Комиссии по Пространственному Развитию «Картографические объекты культурных ландшафтов»
16.30—17.00	<i>Перерыв</i>
17.00—17.30	Подведение итогов работы

### **День третий «ВОЗМОЖНЫЕ СТРАТЕГИИ РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРНЫХ ЛАНДШАФТОВ»**

10.00—11.30	Экспертная консультация ««Волны развития» и эволюция культурных ландшафтов»
11.30—11.45	<i>Перерыв</i>
11.45—13.45	Рабочие совещания Отделов Комиссии по Пространственному Развитию «Конструирование культурных ландшафтов Будущего: какие ландшафты мы выбираем? Презентация карт» Возможные ресурсы для работы Отделов: • Электронный / CD-архив; • Интернет; • Библиотека; • Видеотека

13.45—14.30	<i>Обег</i>
14.30—16.30	Футурологический коллоквиум ««Культурные ландшафты России-2020. Презентация карт»
16.30—17.00	<i>Перерыв</i>
17.00—17.30	Итоговое обсуждение результатов работы в модуле

## 8. ТРЕБОВАНИЯ К ОРГАНИЗАЦИИ ШКОЛЫ

1. Программа Школы позволяет организовать работу одновременно с 30—90 людьми, то есть, как с одним классом, так и с двумя-тремя классами одновременно.

2. Учебники географии (например, В. П. Дронова, В. Я. Рома издательства «Дрофа») рекомендуется использовать как развернутые справочники, содержащие статистические материалы и тематические карты.

3. Помещение для общей работы должно быть оформлено с помощью различных географических карт России: политической, экономической, плотности населения, физической и др. Так же необходимы карты того субъекта Российской Федерации, в котором проводятся занятия. Карты можно повесить по периметру помещения, создав, таким образом, дополнительный образовательный дизайн.

4. Помещение для общей работы должно быть довольно свободным для перемещения в нем участников образовательного модуля.

5. Во время групповой работы (1—1,5 часа в день) у учащихся должна быть возможность работы с образовательными ресурсами — в Интернет-сети, с электронными и видео-архивами, с текстами. Желательно задействовать несколько компьютеров, где будут собраны все электронные материалы; лучше, если это будет Интернет-класс. Так же желательно иметь видео-оборудование и, конечно же, библиотеку.

6. Для групповой работы необходимы небольшие дополнительные помещения (классы) или холлы, при этом 2—3 группы могут остаться в помещении для общей работы.

7. Для групповой работы во второй и третий день могут быть полезны вырезанные из ватмана контурные карты России и / или своего региона, размером 1,5 на 1 метр. На них должны быть нанесены необходимые для работы в модуле обозначения (Федеральные округа, столицы субъектов Федерации и др.).

## 9. ФОРМЫ ОЦЕНКИ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ УЧАСТНИКОВ ШКОЛЫ

Формы оценки индивидуальных достижений в рамках «Школы региональной аналитики» строятся на том основании, что старшеклассник должен быть включен в них субъектно. Для этого разработаны три типа (уровня) заданий, позволяющих старшеклассникам

занять позицию исследователя относительно самого себя, включая работу над целями собственного движения в образовательном пространстве и результатами этого движения:

- *Творческие прогностические работы* (оценивается способность предложить интересные для прогноза ситуации критерии, способность задать уровень, горизонт и границы обсуждения).

- *Аналитические задания* по оценке страновой / региональной ситуации по заданным параметрам (оценивается полнота аналитического (процессуального и структурно-функционального) видения, способность пространственной интерпретации исторических событий, способность работать с различными информационными источниками).

- *Картографические работы* (оценивается способность оперировать гуманитарно-географическими понятиями, применять графические и схематические методы конструирования гуманитарных объектов).

- *Рефлексивных эссе* (оценивается наличие версии относительно собственной перспективы, то, насколько индивидуальная проблематика начинает обсуждаться по отношению к «большим» культурно-историческим процессам на территории).

#### 10. КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ РАБОТ

Индивидуальные работы называются «географические эссе» и следуют в конце каждого образовательного модуля. Они содержат в себе ряд связанных частей-заданий:

- *Понятийная часть* задания связана с интерпретацией изучаемого понятия.

- *Аналитическая часть* задания связана с описанием территории собственного проживания.

- *Прогностическая часть* задания связана с построением сценария развития территории собственного проживания.

Географическое эссе направлено на анализ ситуации и прогнозирование развития региона — места проживания школьников. Каждое индивидуальное задание содержит свою особенную задачу. Для выполнения этих задач ученикам понадобится не только практикум, но и материалы учебника, а так же возможно дополнительные материалы, связанные со статистиками региона проживания и мнениями жителей данного населенного пункта.

*Оценка первого уровня* — присваивается в том случае, если ученик овладел изучаемым понятием, понимает его и может объяснить на примерах.

*Оценка второго уровня* — присваивается в том случае, если ученик умеет использовать, изучаемые понятия, строить на его основе аналитические модели.

*Оценка третьего уровня* — присваивается в том случае, если ученик легко использует изучаемое понятие в связи с другими понятиями, может строить на его основе аналитические модели, обсуждение в рамках понятийного аппарата прогнозы и сценарии развития территории.

**РИТОРИЧЕСКАЯ ШКОЛА\***  
**(ПРОГРАММНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ**  
**«ТЕХНОЛОГИИ КУЛЬТУРНОЙ ПОЛИТИКИ»)**

1. **КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВАНИЯ ШКОЛЫ**

Индустриальная экономика служила нам так хорошо и так долго, что ее «кончина» была для многих из нас просто немислима. Американский социолог и футуролог Элвин Тоффлер называет такую ситуацию «футурошоком», или «шоком от Будущего». Мы посыпаемся утром и обнаруживаем, что мир, который долгие годы воспринимался как фон нашей жизни, переменился. Все, к чему мы привыкли, становится иным, причем в рекордные сроки, ежесекундно. Учитель не знает, что он должен теперь рассказывать детям. Ученый поражен тем, что утратил общественный статус. Рабочий еще недавно перспективного предприятия неожиданно оказался безработным. Футурошок характеризуется ошеломляющей утратой чувства реальности, умения ориентироваться в жизни, страхом перед неизвестным будущим, даже перед тем, что произойдет через пару лет.

В книге «Мегатренды» другой американский футуролог, Джон Нейсбит, пытается показать, на что будет похоже новое общество. Вот несколько его аналитических суждений:

- Мы переходим от индустриального общества к обществу, в основе которого лежит производство и распределение информации.

- Мы движемся в сторону дуализма «технологический прогресс — душевный комфорт», когда каждая новая технология сопровождается компенсаторной гуманитарной реакцией.

- Мы превращаемся из общества, управляемого сиюминутными соображениями и стимулами, в общество, ориентированное на гораздо более долгосрочные перспективы.

- Мы переходим во всех аспектах нашей жизни от надежд на помощь учреждений и организаций к надеждам на собственные силы.

- Мы перестаем зависеть от иерархических структур и делаем выбор в пользу неформальных сетей.

---

\* Автор материала — Д. К. Шалимов, руководитель программного направления «Технологии культурной политики», ведущий эксперт Программы «Поколение-XXI»; Е. Ю. Шалимова, тьютор Риторической школы.

Дж. Нейсбит пишет: «Время между эрами — это время неопределенности, но это и прекрасное время, наполненное дрожжами возмужания. Подружившись с неопределенностью, можно достигнуть большего, чем в эру стабильности. В стабильную эру у всего есть имя и место, и очень мало, что можно сдвинуть. Но во времена взрывных перемен можно совершить чудеса — индивидуально, профессионально, институционально, — если только иметь ясный взгляд и четкую концепцию и хорошо видеть лежащую впереди дорогу. В какое фантастическое время мы живем!»

А это уже есть элементы новой риторики, элементы картины мира Нового человека — элементы образовательного материала Риторической Школы.

## 2. | ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ШКОЛЫ

Собственно, речь не идет о школе в ее традиционном понимании: с уроками, домашними заданиями, классными часами и летней трудовой четвертью. Речь идет о четырех пяти-шестидневных сессиях, связанных единой образовательной задачей. Что же это за задача, которую решают в Красноярске, Шушенском, Краснотуранске, Зеленогорске старшеклассники в течение одного года?

Со старшеклассниками разбираются понятия «индустриального» и «постиндустриального» общества, обсуждается траектория развития бытовых отношений в Будущем, с их помощью начинает составляться футурологическая Хрестоматия жизненных сценариев и язык оформления такой Хрестоматии (какие в ней должны быть главы, какие разделы, какие авторы и т. д.).

Но что значит «разбираются»? Формы нашего сотрудничества со старшеклассниками самые разнообразные (мы и называем их коллегами): от игровых процедур до университетских лекций, от стратегических игр до совместной групповой работы. И, конечно, очень много современного высокохудожественного кинематографа — это ведь совершенно особый язык описания повседневности.

Мы предполагаем, что после участия в работе Риторической Школы старшеклассники смогут читать серьезные современные тексты, по иному относиться к неоднозначным событиям, происходящим в мире, отличать политические и иные социальные мифы от политической (и иной) реальности, не позволять собою манипулировать, организовывать свою повседневную жизнь в быстро меняющемся XXI веке.

Однако, что есть вступление в XXI век, чем оно характеризуется? По мнению целого ряда экспертов — «постмодернистской чувствительностью», которая характеризуется двумя вещами. Первая — это

способность продуктивно жить в мире, в котором разразился кризис веры во все ранее существовавшие смыслы и ценности. Вторая — это качество сущностной метафоричности, способность ощущать мир в его целостности, в единстве прошлого, настоящего и будущего.

Особую роль в появлении «постмодернистской чувствительности» играет овладение особой манерой письма, которую можно назвать «метафорической эссеистикой». Именно к освоению такой формы языка постепенно и должны привести штудии Риторической Школы.

### 3. | Рамки организации деятельности Школы

*Футурологическая рамка* связана с представлениями о том, что высокая скорость обновления, характерная для постиндустриальных обществ, символизируется в быстром росте феномена, который можно называть «проектным», или «оперативным» менеджментом.

Люди кооперируются для того, чтобы решить определенные задачи. После этого, точно так же, как это бывает с мобильными спортивными площадками или цирком «Шапито», происходит «разборка» этих кооперативных структур. В отличие от функциональных ведомств и подразделений традиционной бюрократической организации, которые рассчитаны на постоянное существование, эти проектные, или оперативные, структуры (команды) являются временными и задачными по самой своей сути.

В этой связи «институционально новые образовательные программы сегодня могут складываться лишь вокруг проектно-инновационных групп. Если в начале 90-х годов ведущими в создании новых образовательных программ были группы, способные разрабатывать новые образовательные идеологии, то сегодня лидерами становятся те команды, которые одновременно готовы к 1) гуманитарно-технологическим разработкам; 2) их экспериментальной реализации; 3) созданию соответствующих рынков»<sup>1</sup>.

*Культурно-историческая рамка* связана с представлениями о кризисе детства и основаниях проектирования форм детского развития. Вслед за Л. С. Выготским и Д. Б. Элькониным мы считаем, что *идеальная форма, образ взрослости*, является центральной категорией, задающей целостность детства. Образ совершенного (идеального) взрослого является единственным способом и опорой представления детьми их будущего. На представление об идеальной форме должны опираться и все попытки

---

<sup>1</sup>Попов А. А., Проскуровская И. Д., Балашкина М. Г., Юрасова М. Ю. Возможности поколения и индивидуальные шансы: Модульная организация открытого гуманитарно-управленческого образования юношей: Учебно-методич. пособ. — М., Томск: Дельтаплан, 2003. — С. 7.

проектирования детской жизни; вне такой опоры они теряют смысл. Разумеется, это относится и к проектам развития образования.

Однако (по Л. С. Выготскому) речь должна идти не просто об идеальной форме, а о ее отношении к реальной форме. Реальный и совершенный миры, граница между ними и специальное действие — метаморфоза — как способ преодоления границы, образуют структуру событийности. Можно сказать, что кризис детства — это кризис событийности детско-взрослой жизни.

В культурно-исторической концепции неявно содержится идея взрослого человека как посредника. Посредник — это позиция, полагающая и олицетворяющая границу-переход между идеальным и реальным. Поскольку пространство совместной работы взрослых и детей должно быть выстроено таким образом, чтобы взрослый оказался между собственной культуросозидательной и культуропросветительской работой, возникает новый способ позиционирования взрослого — как представителя первичных практик, как эксперта и организатора коммуникаций.

*Организационно-педагогическая рамка* проекта связана с представлением об образовательной задаче, которое, по мнению А. А. Попова и И. Д. Проскуровской, является ведущим в проектировании модульных форм организации образования.

За представлением об образовательной задаче лежит признание того, что мир есть Проблема, и что любое полагание действительности может и должно осуществляться лишь в контексте проблематизации. Именно проблемная ситуация становится основанием для конструирования модульного образовательного события. Правильно сформулированная образовательная задача должна актуализировать всю образовательную ситуацию, а, следовательно, она должна иметь смысл — значение в историческом, социокультурном, футурологическом пространствах, иными словами, иметь практический характер. При этом она должна обладать статусом реальности для участников, включенных в образовательное событие, то есть, переводиться в личный план, иметь возможность стать антропологической и экзистенциальной. Например, такой образовательной задачей для юношей может стать поисковая задача организации форм собственного будущего.

*Содержательно-педагогическая рамка* связана с представлениями С. И. Гессена об образовательном путешествии. Гессен отмечает, что путешествие, понятое в смысле духовного странничества, не связано необходимо с передвижением в пространстве и существенно отличается от обычного туризма. «Путешествие в нашем смысле слова не есть пассивное созерцание чужого уклада жизни, но активное сопричастие культурной работе, совершающейся за пределами родины, погружение в самый процесс творчества иного культурного круга.

Духовное рождение личности, ее духовная родина отличается от случайного места нашего рождения и привычки. К ней ведет долгий страннический путь»<sup>2</sup>.

Тем самым обнаруживается внутреннее единство противоположных с виду начал: «родины» и «странствия». Если к духовной родине ведет страннический путь, то и странствие в подлинном смысле слова возможно лишь через «родину», которая должна просвечивать в нем, как искомый в нем и оправдывающий его момент.

И, наконец, *содержательно-историческая рамка* напрямую связана с проблематикой *повседневности*.

Тема повседневности приобрела особую актуальность благодаря деятельности Школы анналов, принципиально отказавшейся изучать историю как историю «великих» людей, предпочтя им историю «молчаливого большинства».

Вокруг проблематики повседневности объединились историки, социологи, филологи, противопоставившие традиционной истории-повествованию историю-проблему. Не источник, объективно данный в тексте, и не сам текст источника, а проблема, понятая как здесь и сейчас формулируемый вопрос — таков найденный ими новый формат исследования истории.

Сегодня тема повседневности становится своеобразной социальной антропологией современности, тем, что можно назвать «жизненным миром человеческого бытия», горизонтом жизни, где коренятся язык и поведение, и к которым необходимо обращаться, чтобы понять своих собеседников и самих себя.

#### 4. СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ СПЕЦИФИКИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ МОДУЛЕЙ

Первый образовательный модуль «*Человеческая биография:*

*легенды и мифы*» связан с проблематикой различения в сознании молодых людей понятий «биография», «легенда» и «миф». Мифология в данном контексте понимается как тип функционирования культурных программ, предполагающий их некритическое восприятие индивидуальным и массовым сознанием, сакрализацию их содержания и неукоснительность исполнения.

Социальная мифология представляет собой феномен идеологической практики, сформировавшийся в зрелом виде в XIX—XX вв. и представляющий собой сознательно целенаправленную деятельность по манипулированию массовым сознанием посредством специально сформированных семиотических конструкторов. В интерпре-

<sup>2</sup> Гессен С. И. Основы педагогики: Введение в прикладную философию. — М.: «Школа-пресс», 1995. — С. 210—230.

тации Ницше социальная мифология формирует не только «стадные инстинкты» массового сознания, но и соответствующий им некритический стиль «рабского мышления». Ж. Сорель рассматривает социальную мифологию как базисную структуру идеологизированного (классового) сознания, основанного не на знании, а на вере. Согласно А. Ф. Лосеву миф есть данная в словах чудесная личностная история.

Миф по понятию неререфлективен, изначально несовместим с рационально-критическим подходом к любому явлению. Миф функционирует в качестве определенного способа переживания реальности и в виде его продукта — завершенной картины мира.

Основная задача данного образовательного модуля состоит в том, чтобы через деконструкцию мифологического аппарата и освоение школьниками современной мифологической практики преодолеть узость и социальную неререфлективную зависимость контекстов их личностного и профессионального самоопределения.

Второй образовательный модуль *«Человеческая биография: горизонты величия и следы повседневности»* связан с проблематикой различения понятий «величие» и «повседневность» по отношению к биографическому дискурсу.

Именно в контексте повседневной жизни протекают наиболее важные жизненные процессы, обычно ускользающие от рассудочного анализа. Постановка проблемы повседневности позволяет изучать жизнь не в ее культурно отрефлексированных проявлениях, а в том виде, как она явлена в быту, отчасти в сознательном, а в большей мере в бессознательном виде.

Деконструкция аппарата повседневности является содержательным стержнем разворачивания образовательной задачи в данном образовательном модуле.

Третий образовательный модуль — *«Человеческая биография: цитаты и цитатное мышление»*.

Феномен цитирования становится основополагающим для постмодернистской трактовки жизни, воспринимаемой как текст. Идея о том, что человек существует лишь в языке, что он способен выразить себя лишь через навязанные ему стереотипы общепринятых словесных и мыслительных штампов, стала общепринятой в постмодернистской культуре. Однако, несмотря на то, что символом культуры постмодерна становятся кавычки, постмодернизм основан на презумпции отказа от жестко фиксированных границ между внутренним и заимствованным (внешним).

Само их узнавание — процедура, требующая определенной культурной компетенции: игра цитат фактически является игрой культурных «языков», в которой «ни один язык не имеет преимущества перед другим» (Р. Барт). Подобного типа компетенция является

принципиально важной в условиях, как уже отмечалось выше, узости контекстов самоопределения. Это и есть шаг к аналитике нерелевантных практик. Освоение подобного типа компетентности — основа третьего образовательного модуля Риторической Школы.

Четвертый образовательный модуль «*Человеческая биография: интертекстуальность как стилистика постмодерна*» завершает вхождение школьников в мир постмодернистской и постиндустриальной культуры.

Термин «интертекстуальность» стал одним из основных не только в анализе художественного произведения постмодернизма, но и для определения того миро- и самоощущения современного человека, которое получило название постмодернистской чувствительности. Ощущение человеком собственной интертекстуальности составляет внутреннюю стилистику постмодернизма, который хаосом цитат стремится выразить свое ощущение «космического хаоса», где царит «процесс распада мира вещей».

Мысль о том, что история и общество могут быть «прочитаны» как текст, привела к восприятию человеческой культуры как единого интертекста. Именно в соприкосновении с интертекстом для современной культуры открывается возможность переоткрытия культурных смыслов, ценность которых была утрачена или девальвирована.

Это предполагает обязательную подключенность к мировым культурным процессам, знакомство с различными традициями, что должно обеспечить так называемую «интертекстуальную компетенцию», позволяющую узнавать цитаты в смысле содержательной их идентификации. Согласно Умберто Эко это означает, что потенциальный читатель должен быть носителем своего рода «интертекстуальной энциклопедии».

## 5. | ФРАГМЕНТЫ СЕМИНАРСКОЙ РАБОТЫ ШКОЛЫ

Данная часть разработки представляет собой фрагменты многостраничных материалов красноярского семинара Риторической Школы. Семинар был построен в специфической игровой форме работы *Редакционной Коллегии Энциклопедического Словаря «Современная Сибирь: в ожидании Новых Героев»*. В этой работе, которая продолжается уже два года, приняло участие свыше девятисот старшеклассников из двадцати территорий Красноярского края.

\*\*\*

О пользе цитат: «Лексикон Достоевского поразительно богат. Но при описании радующейся природы он как будто теряет собственные слова. Либо «волшебные панорамы» и «ласковые волны», либо еще... цитаты!

Но только вступит Достоевский в область мрака, туманов и дождей, — и чуждый пришелец мгновенно превращается в державного владыку.

Каждое слово его звучит здесь властно и самостоятельно; здесь ему не нужны ни «пейзажи» и «панорамы», ни цитаты»<sup>3</sup>.

А нам нужны... Иначе не «завучит» — бессмысленно, но хорошо.

Скользкие струны страниц, — прислушиваешься, пыльно приножи-  
ваешься — свербит, мусолишь пальцы, мусолишь, — словно, в слякоть и  
скользь, по улице... идешь...

\* \* \*

Л. С. Выготский — школьным учителям литературы:

«Пересказать «Короля Лира» так же нельзя, как нельзя пересказать  
музыку своими словами, и потому метод пересказа есть наименее убедительный метод художественной критики»<sup>4</sup>.

\* \* \*

Название для эссе: «Искусство разрывать контексты».

\* \* \*

Там, где молчание (в раю, например), должна быть хорошая библиотека, хорошее кино, хорошая музыка. Иначе — бессмысленно.

И — «на том свете, если попадешь в рай, будут вместо воды поить арбузами»<sup>5</sup>.

Это «если попадешь в рай» — предел надежды. Остановка.

За ним — уже полное молчание. Молчание моря, а «свобода — дар моря» (Прудон).

\* \* \*

Любопытная динамика.

У Розанова — «вы *korga-to* любили Пушкина: ну — и довольно... И никогда, никогда, никогда вы не обнимите свиное, тупое рыло революции...».

То есть водораздел: любили Пушкина, следовательно, наш и «у вас есть *вдох*!» Не любили Пушкина — ничто, «у них *вдоха нет*», «совершенно корректные люди». «Корректные люди» суть неодушевленные существа, — «линейка» и «транспарант», «редактор» и «контора»... «К *вздоху*» Бог придет: но скажите, пожалуйста, неужели бог придет к корректному человеку?»<sup>6</sup>.

И после этого читайте «большими глотками» Дугласа Коупленда «Поколение Икс».<sup>7</sup> Корректные люди суть япши, хиппи ли «*мы*»? Но не в парадигме поколенческого кризиса, либо кризиса сословного... Просто «нет *вдоха*!» Очень тонкое различие: мечта и карьера, то есть сбывшаяся мечта. Может быть это-то «сбывшееся» и есть розановское «нет *вдоха*» — сбывся, выдохнулся?

Может быть.

<sup>3</sup> Вересаев В. В. Живая жизнь. — М.: Политиздат, 1991. — С. 4—5.

<sup>4</sup> Выготский Л. С. Психология искусства. — М.: Политиздат, 1987. — С. 170.

<sup>5</sup> Розанов В. В. Уединенное. — М.: Политиздат, 1990. — С. 286.

<sup>6</sup> Розанов В. В. — С. 364. Там же.

<sup>7</sup> Коупленд Д. Generation Икс. — М.: ООО «Издательство АСТ», 2002.

\* \* \*

У Камю есть чудный пассаж:

«Что такое знаменитость? Это человек, которого все знают по фамилии. И потому имя его не имеет значения. У всех других имя значимо».<sup>8</sup>

— Дети, кто знает — как звали Пикассо?

— А кто такой Пикассо?

Так вот, его звали Пабло Диего Хосе Франсиско де Паула Хуан Непомусено Мария де лос Ремедиос Сиприано де ла Сантисима Тринидад, и только потом — Пикассо.

\* \* \*

«Вовсе не легко отыскать книгу, которая научила нас столь же многому, как книга, написанная нами самими».<sup>9</sup>

А прав Стендаль, утверждая: не следует судить о человеке *ни* по тому, что он говорит, *ни* по тому, что он пишет.

И Камю добавляет: *ни* по тому, что он делает.

А только по тому, что он читает.

\* \* \*

«Я принадлежу к тем читателям Шопенгауэра, которые, прочитав первую его страницу, вполне уверены, что они прочитают все страницы и вслушаются в каждое сказанное им слово... Я понял его, как если *бы* он писал для меня» (Ницше). Убрать бы это «*бы*»...

А для кого же? Поиск своих в культуре — и есть собственно (и собственный) поиск.

\* \* \*

**Друг.** Сорадость, а не сострадание создает друга.<sup>10</sup>

Действительно, постоянное хихиканье, а не постоянное нытье — лакмус жизненной тональности. Какая же дружба у стен Мавзолея... или (чуть не так мрачно) в застрявшем лифте? Там — сплошная «оставь меня, старушка, я в печали...»

Честное подмигиванье — сродни чайнику TEFAL в натиске приближающейся симпатии, второе подмигиванье уже предлог ответной улыбки, а улыбка и есть обращение, подразумевающее рождение слова. Фраза «ну и рожка у тебя, Шариков» более волнующа, нежели «примите мои соболезнования». Ежели, конечно, покойник был весел... и внефутлярен...

Да и к живущим не может быть любви без подвоха. «Требование человека, чтобы его любили, есть величайшее из всех сомнений»<sup>11</sup>, так как слишком серьезно, а ведь «скука — совершеннолетие серьезности» (О. Уайльд). Да и всех людей можно бы разделить на ржаных и пшеничных по объему сомнения в дырявых карманах: ржаные в темной серьезности своей требуют любви как долга, почти как присяги, и, не полу-

---

<sup>8</sup> Камю. Творчество и свобода. — М.: Радуга, 1990. — С. 447.

<sup>9</sup> Ницше Ф. Сочинения в 2 т. Т.1. — М.: Мысль, 1990. — С. 749.

<sup>10</sup> Ницше Ф. — С. 455. Там же.

<sup>11</sup> Ницше Ф. — С. 459. Там же.

чая, маются всю жизнь зубовным скрежетом заслуженной фригидности; и лишь пшеничные, задевая других лишь колосками, оставляют по себе лишь то самое бунинское «легкое дыхание», которое лишь когда вдыхаешь, тогда и помнишь, но вдыхаешь — всегда.

\* \* \*

И... последняя цитата: из Макса Фриша.

«Мы живем, словно движемся по конвейеру, и нет никакой надежды, что сумеем себя догнать и исправить хотя бы одно мгновение нашей жизни. Мы и есть то «прежде», даже если и отвергаем его, — не в меньшей степени, чем «сегодня».

Время нас не преобразует.

Оно только раскрывает нас.

Если это не таить, а записывать, то ты открыто выразишь образ мыслей, который верен в лучшем случае лишь в данное мгновение и в момент возникновения...

Писать — значит читать самих себя».

Поля и... NB!!

## 6. РЕФЛЕКСИВНЫЕ ЭССЭ УЧАСТНИКОВ ШКОЛЫ

*Фоменко Светлана (г. Дивногорск): «Усложняйся!»* Вот имен-

но эта цитата определяет все образование в Риторической Школе. Эти десять дней так отличаются от всей моей повседневной жизни! Как говорит Дмитрий Константинович, человеку, который стоит «на границе» своих возможностей, никогда не бывает скучно, даже если он лежит на диване. Лично я не знаю, как здесь может быть скучно! Ведь даже когда ты возвращаешься в комнату после лекции, работы в группе или фильма и ложишься на кровать, да, физически ты отдыхаешь, но в голове опять прокручиваешь все увиденное и услышанное, добавляются свои какие-то отношения и суждения — это называется загрузкой мозга!

*Пасынков Максим (г. Красноярск):* Последнее выступление «модернистов» закончено. Потрясающая группа! Работать в группе особенно интересно. Ты ясно понимаешь, что твой взгляд не является единственным и верным. Необыкновенные ощущения: вы все высказываете разные, самые бредовые идеи, спорите, доказываете. И вдруг в группе рождается та самая идея, к которой все так долго подбирались. К сожалению, в нашей стране во всех коллективах (от школ до правительства) отсутствуют навыки хорошей групповой работы. Мы не умеем слушать и слышать, критикуем нестандартные идеи, которые пугают нас своей нетипичностью. А Риторическая Школа заставляет (!) искать нестандартные ходы. Это сложно.

*Ананов Виталий (пос. Курагино):* Почти все, что здесь преподавалось, было новым для меня. Я научился лучше анализировать информацию, полученную от людей. Понял, как нужно заводить разговор с совершен-

но незнакомыми людьми так, чтобы они не испугались и не послали, куда подалше. Кроме этого в Риторической школе все мы, действительно, получали знания. Эти знания не похожи на «знания» из школы. Например, я не знал, что такое коллаж, новояз и многое другое. Поэтому, узнав что-то новое, я могу считать, что время проведено не зря.

*Фегорова Анастасия (г. Дивногорск):* Как я считаю, со мной произошли многие изменения (в лучшую сторону) с того времени, когда я впервые побывала в этой школе весной. А если конкретнее, то со мной произошел переломный момент прямо на лекции, просто я поняла всю сущность того, что было раньше, и это все вдруг рухнуло в один миг. Для меня это был удар, было жутко больно и тяжело, но вместе с тем меня охватила дикая радость от того, что со мной произошло что-то новое, чего раньше не было. Этот момент в моей жизни, я, наверное, запомню навсегда.

*Олейник Юлия (г. Боготол):* Слово «школа» раньше ассоциировалось у меня с чем-то неприятным, нудным, с тем, о чем вспоминать-то не хочется, не то, что ходить в нее. Ура, ура, теперь это слово будет ассоциироваться с чем-то приятным и интересным.

*Ракитина Яна (г. Боготол):* Мне кажется, что эта школа про жизнь: про то, почему она так устроена, что ее формирует, от чего все зависит, как все обстоит на самом деле и как это можно изменить. Здесь меня заставили думать, как бы разбудили от творческой спячки. Сразу появилась масса новых идей. Риторическая Школа показывает мир в другой плоскости, как бы делая срез нового пласта во всех исторических периодах. Школа разрушила очень многие мифы нашего существования. Иногда, на мой взгляд, это было жестоко. До школы у меня был четкий план моего будущего: закончить школу с золотой медалью — поступить в КГУ на факультет «прикладная информатика в экономике» — устроиться на работу и т. д., а теперь я поняла, что не это мне нужно, что я не хочу быть заурядной личностью, что мне нужно будущее.

*Савина Татьяна (с. Краснотуранск):* По-моему, Риторическая Школа является одним из лучших мест, куда может поехать ученик, а особенно ученик сельской школы, чтобы увидеть реальную жизнь своего края. Сельские жители, в основном, живут в утопических мечтах, сами того не понимая, живут в стране, которой уже давно нет; а благодаря этой школе дети еще смогут найти себя в жизни, смогут сделать шаг вперед в своем развитии, хотя все это лишь «возможности». В этой школе лично я получаю то, что является для меня новшеством, пытаюсь понять «ходы» различных людей, осознать, почему эти люди так поступают, и найти свое место в обществе (по крайней мере, планирую найти, опираясь на понастоящему реальные сведения). Сейчас, в моем возрасте, я, наверняка, цитирую государство, родителей, которые большей частью относятся к советским людям. Это как было видно в наших проектах. В принципе, это естественно, ведь государство, возможно, само того не понимая, глушит инициативу, зарывает молодежные проекты, даже иногда вполне успешные. А в итоге остаются проекты государственные, внешне «нужные

всем», внутренне — никому. Но люди, в том числе и я, думают или думали, что это их проекты, тем самым, глуша свои истинные мысли. Родители же, плюс ко всему, живущие в СССР, еще более углубляют положение.

*Голубицкая Марина (г. Красноярск):* Как всегда, модуль оказался полной противоположностью моих ожиданий. Каждый день меня заставляли задуматься над смыслом, все связать с прошлым модулем. Все-таки эта стыковка оказалась для меня затруднением (переход к чтению между строк для школьника общеобразовательных школ слишком затруднителен). В чем-то темы показались трудными, но все же основную идею я выделила. Хоть название сессии и «Человеческая биография: цитата и цитатное мышление», главная мысль — это коллажирование жизней, речи, образов, городов. Коллаж — это ведь и есть главная часть цитатного мышления, ведь цитируя, наша речь превращается в мозаику, сложенную из многих кусочков. Нарративный анализ помог мне найти то главное событие, вокруг которого все вертится и которое все помогает осознать. Но при этом события не помогут разрушить мифы. Ведь разрушая один миф, мы переходим в новый. Эта мифологичность создает или обрабатывает коллажи, которые не создают, но помогают созданию иронии истории. В фильме «Беги, Лола, беги» были выявлены большие и яркие примеры иронии. При этом ирония истории очень сильно переплетается с возможностями. У каждого человека свои возможности, но есть одна проблема — в какое русло все это пойдет. Конечно, я понимаю, что мое эссе очень витиеватое, но я сейчас понимаю, что оно все состоит из цитат и это не так уж плохо, что мысли принадлежат не тебе. Но, с другой стороны, даже хорошо, ведь многие умные мысли мы никогда бы не смогли сказать и даже сформулировать. В конце концов, как мне кажется, главный эпиграф или тезис модуля и всей школы — «усложняйся!» (это главная цитата текста).

**ШКОЛА «ТОП-МЕНЕДЖЕРЫ БУДУЩЕГО»\***  
**(ПРОГРАММНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ**  
**«СОЦИАЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ»)**

1. **ВВЕДЕНИЕ**

В настоящее время в практике образования доминирует три основных образовательных парадигмы, которые можно обозначить следующим образом: «гуманитарно-планетарная» парадигма; парадигма «нового регионально-территориального развития»; парадигма «нормального функционирования» системы образования.

---

\* Автор материала — В. С. Ефимов, руководитель программного направления «Социальные технологии», ведущий эксперт Программы «Поколение-XXI», кандидат физико-математических наук.

В основе «гуманитарно-планетарной» парадигмы лежит гуманистическая идея «человека, как высшей ценности», имеющего право на самореализацию. Современный социальный контекст состоит в том, что молодой человек мыслится как общепланетарный потенциал. Это означает, что доминирующим жизненным вектором молодых людей является вектор самореализации, при этом их активность направлена на поиск мест, где такая реализация возможна. Эта парадигма связана с идеями и ситуацией глобализации мира, идеями свободного перетекания финансового и человеческого капитала, идеями «справедливого распределения» мировых природных ресурсов, стандартизации культур и социальных отношений под патронажем системы демократических ценностей.

Такая установка неявно предполагает, что местом максимальной реализации человека являются развитые страны мира, концентрирующие и контролирующие большую часть мировых ресурсов, являющиеся источником новых технологических революций, вырабатывающие новые стандарты жизни, производства, потребления и получающие основные дивиденды от процессов глобализации.

Основная образовательная технология «гуманитарно-планетарной» парадигмы — это технология «гуманитарной эвакуации», включающие в себя элементы технологий самоопределения. Нужно показать молодым людям, что у них нет перспектив реализации себя в этом селе, городе, регионе, стране и они активно будут стремиться к новой «красивой и полноценной жизни». (В 1999 году 49 % молодых людей Красноярского края в возрасте от 15 до 29 лет хотели бы покинуть Россию и жить в другой стране — результаты социологического опроса молодежи; в настоящее время таких лишь 6 %.)

Важно, что такая установка продолжает доминировать в головах региональных и территориальных элит, в том числе и у образовательных элит, которые имеют большой опыт неуспешной реализации, и эта установка в различных форматах транслируется на молодое поколение.

Парадигма «*нового регионально-территориального развития*» опирается на философские идеи «самобытности и самоценности существующих культурных миров», открытого и равноправного диалога различных культур, национальностей и этносов. Диалога, включающего в себя культурное самоопределение и проблематизацию, которые несет в себе возможности нового понимания действительности, является источником новых культурных смыслов и социальных перспектив. В данной парадигме человек мыслится как активный участник культурных, социальных, экономических процессов, протекающих на территории, как носитель сложившихся традиций и источник развития. Самореализация человека мыслится по сопричастности к разворачивающейся и развивающейся культурной, социальной и экономической действительности территории, региона, страны.

Идеологической основой парадигмы «нового регионально-территориального развития» является идеи культурной и социально-экономической регионализации, противостоящие идеям «глобальной стандартизации». При этом включение в общемировые процессы мыслится как «интеграция» с сохранением культурной идентичности, свободы самоопределения и ответственности за будущее региона. Именно на основании этих идей в последние 15—20 лет в мире обсуждаются идеи конкурентности городов и регионов, стратегического планирования территорий, управления социальными изменениями, социального партнерства власти, бизнеса и общества, локального экономического развития и др.

Образовательные технологии «нового регионально-территориального развития» только формируются и носят, во многом, пилотный и экспериментальный характер. Основным стержнем технологий является «анализ настоящего и планирование будущего региона», при этом молодежь мыслится как активный и равноправный партнер региональных и территориальных политических, управленческих и экономических элит, несущих (как это должно быть) ответственность за настоящее и будущее территории. Задача планирования будущего, собственной и задает возможности продуктивного самоопределения, активного включения молодых людей в процессы социальных, культурных и экономических преобразований.

Для Сибири в целом, ее регионов и территорий, которые по инерции продолжают существовать в рамках взаимно противоречащих друг другу совнархозного и колониально-отраслевого проектов советского времени, актуальной сейчас является задача нового позиционирования на уровне региона, страны и мировой ситуации. Одним из вопросов такого позиционирования является вопрос нового освоения Сибири. Вопрос нового освоения — это вопрос эффективности и конкурентности существующих производств, вопрос возможности и необходимости их модернизации, — это вопрос эффективности существующих инфраструктур социального обеспечения, и сложившихся форматов социально-жизненных организаций.

Парадигма «*нормального функционирования*» системы образования опирается на понимание системы образования как системы социального воспроизводства или системы подготовки кадров для существующих «социально-производственных машин» и формирования «гармонически развитой личности». Это парадигма периода «социалистического строительства», когда была выстроена система планового централизованного регулирования производства, социального развития и производственно обоснованного перемещения человеческих масс.

В настоящее время в ситуации формирования в России новых социальных и экономических отношений, данная парадигма продолжает доминировать в сознании большей части профессионально-педагогичес-

кого сообщества. Основными образовательными технологиями являются различные модификации конвейерного классно-урочного процесса, организация «досуговой деятельности» и «творческого развития личности» в рамках различных кружков, секций и объединений.

Главным социальным пафосом данной парадигмы является тезис о том, что «наша система образования лучшая в мире», поэтому необходимо увеличивать ее финансирование и прекратить различные управленческие модернизации: введение ЕГЭ, профильность обучения и др.

## 2. | **Общая концепция Школы**

Школа «Топ-менеджеры будущего» разворачивается в рамках парадигмы «нового регионально-территориального развития». При этом в Школе реализуется четыре деятельностные линии.

1. Исследование, прогнозирование и разработка различных сценариев будущего для территорий и региона. В данную деятельность включаются аналитики и региональные эксперты, старшеклассники и педагоги соответствующих территорий, при этом организуется открытый диалог молодежи, политических, властных и экономических элит о настоящем и будущем территории.

2. Разработка новых социально-образовательных технологий, направленных на обеспечение «нового регионально-территориального развития». Данная деятельность реализуется комплексными творческими группами, включающими в себя методологов, аналитиков и гуманитарных технологов, заинтересованных в решении вопросов территориального развития и модернизации системы образования.

3. Формирование молодого поколения, обладающего проектной культурой, технологиями социального партнерства и методами организационно-управленческой деятельности. Данная деятельность реализуется проектными педагогическими группами, включающими в себя экспертов и молодых педагогов, реализующих проекты различных образовательных модулей.

4. Модернизация существующей организационной структуры дополнительного образования, формирование проектных групп педагогов, владеющих новыми образовательными технологиями. В эту деятельность включены региональные и территориальные органы управления образованием, руководители образовательных учреждений, лидеры проектных педагогических групп, педагоги школ и учреждений дополнительного образования.

Методологической основой образовательной деятельности являются разработки Московского методологического кружка: работы Г. П. Щедровицкого, О. И. Генисаретского, М. В. Раца, П. Г. Щедровицкого, С. В. Попова и др.

Социокультурным аналогом образовательной деятельности в программном направлении является практика стратегического планирования и локального экономического развития, разворачиваемая «Леонтьевским центром» (Б. С. Жихаревич, Л. Э. Лимонов и др.).

В качестве ведущих видов деятельности, конституирующих образовательную действительность в данном направлении, являются: исследовательская и аналитическая деятельности; проектирование и конструирование предпринимательских схем; управление общественными изменениями и организация необходимых инфраструктур.

### 3. | ОСНОВНАЯ ИДЕЯ ШКОЛЫ

Основная идея Школы «Топ-менеджеры будущего» — это формирование группы подростковых лидеров новой формации, способных «потянуть» на себе общественную жизнь детей и подростков в городах и селах края и, более того, на следующем этапе своей жизни активно включиться в управленческую, социальную и экономическую действительность края. Причем существенно, что активность лидеров не должна замыкаться на обеспечение «лидерской тусовки», или сферу подросткового и молодежного отдыха и развлечений, но выходить на социально значимые городские, районные, школьные проекты, поддерживаемые муниципальными, коммерческими и общественными организациями. Именно это позволит выступать системе образования действительным ресурсом социального, культурного и экономического развития территорий края.

При этом сама Краевая школа должна быть организована как «педагогическая машина», обеспечивающая воспроизводство лидеров новой формации. Основными особенностями подростковых и молодежных лидеров новой формации в настоящее время являются:

- способность прожектировать — создавать прожекты как привлекательные образы социального будущего для самого себя и других, увлекаться этими прожектами и увлекать других;
- владение проектной культурой — умением ставить четкие цели и строить мысленные планы действий по их достижению с учетом имеющихся и необходимых ресурсов;
- владение современной культурой коммуникации, понимания и рефлексии, способностью привлекать людей, строить и поддерживать партнерские отношения;
- владение управленческим мышлением, основными техниками и приемами организации и руководства, как эффективными средствами, обеспечивающими реализацию своих социальных проектов;
- высокий уровень самоуважения, самоорганизации и психорегуляции, владение индивидуальными психотехниками восстановления жизненного ресурса.

4. | Принципы организации Школы

Принципами организации Школы «Топ-менеджеры будущего» являются:

- принцип конкурсности, попадание в Школу должно происходить в результате конкурсного отбора и, соответственно, инициировать интерес и активность будущих участников;
- Школа должна задавать образец иного, отличного от повседневного, устройства жизни — насыщенного мышлением, коммуникацией и действием;
- в Школе подросткам должны предъявляться «идеальные» образы человека, как субъекта социальных изменений — взрослые, способные задавать высокие нормы интеллектуальной активности, обладающие значимым социальным статусом, предъявляющие возможные перспективы будущего;
- Школа должна расширять «горизонты возможного» для всех участников, выводить активность подростков из «тусовочно-развлекательного мира» в более широкие действительности — микрорайон, город, регион;
- Школа должна включать в себя образовательные технологии, организующие учебную активность подростков, задающие необходимость самоопределения, создающие практику мышления, рефлексии и коммуникации;
- педагогическая команда Школы должна соответствовать сформулированным требованиям к Школе, а значит включать в себя тех «идеальных взрослых», которые задают собой новые образцы мышления, коммуникации и действия;
- в послешкольной действительности должна быть организована возможность регулярных контактов между участниками Школы и организационная поддержка реализации подготовленных и вновь создаваемых проектов.

5. | ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ЗАДАЧИ  
И БАЗОВЫЙ ТИП КОМПЕТЕНТНОСТИ

Школа «Топ-менеджеры будущего» направлена на выращивание / формирование в первую очередь *организационно-управленческих компетентностей*. При этом участники школ должны освоить как необходимые компетентности: аналитическую (исследовательскую) и проектную компетентности.

Главной образовательной задачей Школы является самоопределение участников в социально-культурном пространстве, задающее

новый уровень «продуктивных претензий» и «возможный масштаб личности». При этом основной «водораздел» проходит по линии ориентации на исполнительские (репродуктивные) типы деятельности или ориентации на управленческие, предпринимательские, продуктивные типы деятельности.

Вторая задача — предъявление / присвоение участниками идеологии проектного отношения к миру, формирование у молодых людей основ проектной, предпринимательской культуры и организационно-управленческого мышления.

Третья задача — концептуально-понятийный анализ и теоретико-понятийное моделирование и интерпретирование базовых социальных, культурных и экономических ситуаций в логике конструирования «возможных миров».

Четвертая задача — оформление культурно-исторического контекста и концептуальная разработка возможных перспектив и ограничений культурного и социально-экономического развития Красноярского края.

6. | **БАЗОВЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРОЦЕССЫ И ТЕХНОЛОГИЯ  
РАЗВОРАЧИВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ МОДУЛЕЙ**

| Предметом, в отношении которого строится образовательный процесс в рамках образовательных модулей Школы «Топ-менеджеры будущего» является «регион — Красноярский край». В отношении Красноярского края разворачиваются деятельности «исследования и прогнозирования будущего»; «социальное, культурное, экономическое проектирование и предпринимательство»; «организация и управление социальными изменениями».

Базовыми образовательными процессами модулей являются:

- игровое моделирование социально-экономических ситуаций, позволяющее оформлять для школьников современный социально-экономический контекст и создавать опыт действия во внешней социальной ситуации;
- введение в предметность социального управления и проектирования;
- позиционное самоопределение в отношении региональный, территориальных, страновых и др. процессов;
- собственные действия (исследование, проектирование);
- разработка и оформление проектов и проектных идей, задающий формат новой молодежной практики и являющиеся по сути одним из инструментов локального социального развития.

Каждый образовательный модуль проектируется и разворачивается по трем содержательным линиям: предметно-деятельностной, антропотехнической и социотехнической.

В рамках предметно-деятельностной линии разворачиваются следующие базовые процессы:

- «расширение горизонтов возможного», задающие возможности новой идентификации и продуктивного самоопределения;
- имитационно-игровое моделирование культурных, политических и социально-экономических ситуаций, требующих выхода в рефлексивную позицию, задающих возможность перехода от «роли» к «позиции», выстраивания собственного поискового действия, освоение техник коммуникации и продуктивного публичного действия;
- теоретико-понятийное моделирование и интерпретирование базовых социальных, культурных и экономических ситуаций в логике конструирования «возможных миров», овладение техниками креативной коммуникации, понимания и смысловой интерпретации сложных социокультурных понятий;
- позиционная коммуникация участников с представителями политических, властных, экономических и интеллектуальных элит по обсуждению существующих культурных и социально-экономических ситуаций территорий и возможных вариантов будущего;
- образовательная деятельность участников по освоению методов исследования, проектирования и управления, которая включает в себя выход на границы личной компетентности и постановка личных образовательных задач.

В рамках антропотехнической линии выстраиваются процессы самоопределения участников в социально-культурном пространстве, задающего новый уровень «продуктивных претензий» и «возможные масштабы личности»; организуется рефлексия участниками проблем в своей учебно-предметной деятельности, проблем коммуникации и «публичного действия»; обеспечивается рефлексивное оформление понятия «роли» и «позиции»; организуется выработка психотехник преодоления ситуативных ограничений и личных «предрассудков».

В рамках социотехнической линии организуется рефлексия участников по поводу существующих / возникающих в предметно-деятельностном слое «социальных отношений» и «социальных соглашений» как продуктивного ресурса, обеспечивающего развитие / разрешение складывающихся ситуаций или наоборот, закрепление / стагнация неэффективных форм социального взаимодействия.

## 7. СОДЕРЖАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ МОДУЛЕЙ

Полный образовательный цикл Школы «Топ-менеджеры будущего» включает в себя четыре образовательных модуля, которые ориентированы на старшеклассников 13—16 лет:

- Социальное проектирование и предпринимательство;
- Территориальные исследования и аналитика;

- Управление социальными изменениями;
- Стратегическое планирование социально-экономической модернизации территории.

В рамках каждого образовательного модуля Школы необходимо:

- разворачивание широкой пропаганды идей инициативного социального действия, оформление и публичное представление образцов успешного социального действия, распространение идеи необходимости организационной поддержки подростковых и молодежных инициатив (через взаимодействие со средствами массовой информации и прямое, адресное информационное обеспечение);
- оформление продуктивных позиций региональных и территориальных элит в отношении сферы образования (через привлечение их к обсуждению проблем и перспектив социального, культурного, экономического развития территорий и региона);
- формирование основ проектной, предпринимательской культуры и управленческого мышления среди социально активных подростков и молодежи, через организацию специальных образовательных модулей;
- создание территориальной инфраструктуры инициации и поддержки молодежных инициатив в социальной сфере на базе территориальных ресурсных центров, центров дополнительного образования и общеобразовательных школ.

Образовательный модуль «*Социальное проектирование и предпринимательство*» включает в себя:

- возможность нового продуктивного самоопределения;
- оформление понятия «предпринимательства» и практику конструирования предпринимательских схем;
- освоение проектной культуры и проектного отношения к миру («проектность мира — проектность личности»), включая генерацию проектных идей, пилотную разработку и публичную экспертизу подготовленных проектов.

Образовательный модуль «*Территориальные исследования и аналитика*» включает в себя:

- оформление понятия «территория» как сложного культурно-смыслового, социально-организационного, предметно-деятельностного и природно-ландшафтного объекта;
- сравнительный анализ социально-экономической ситуации конкретной территории, ее позиционирования на типологических картах региона;
- постановка исследовательских задач, позволяющих выделить эксклюзивные преимущества, возможности и принципиальные ограничения развития «территории»;
- реализация исследовательских проектов, оформление и публичная презентация (с привлечением СМИ) полученных аналитико-прогнозных результатов.

Образовательный модуль «Управление социальными изменениями» включает в себя:

- оформление методологического концепта управления с выделением понятий «организация», «управление» и «руководство»;
- разработка понятийно-теоретических представлений о возможных форматах «социальной организованности», анализ и интерпретация историко-культурных и модельно-художественных аналогов;
- имитационно-деятельностное моделирование управленческих ситуаций и управленческих действий;
- разработка пилотных управленческих проектов, направленных на инициацию социальной активности, сопряжение целей и партнерского взаимодействия различных социальных субъектов.

Образовательный модуль «Стратегическое планирование социально-экономической модернизации территории» включает в себя:

- освоение методологии и технологии «стратегического планирования»;
- исследование и стратегический анализ политической, социальной, экономической и культурной ситуации территории;
- исследование и анализ возможностей и ограничений конкретной территории, с использованием методов SWOT анализа;
- разработка модельного Стратегического плана социально-экономической модернизации территории.

## 8. ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ И ЭФФЕКТЫ ШКОЛЫ

В результате реализации образовательных модулей Школы «Топ-менеджеры будущего» предполагается получить следующие результаты и социальные эффекты:

- в территориях края формируются *авангардные группы старшеклассников*, владеющие проектной культурой, технологиями социального партнерства и методами организационно-управленческой деятельности;
- создается *инфраструктура поддержки* социально-образовательных инициатив подростков и молодежи;
- складывается практика *социального проектирования* и *социального партнерства* между молодежью, властью, бизнесом и взрослым сообществом;
- формируются *группы педагогов-проектировщиков*, способных разворачивать образовательные и социально-образовательные проекты и *группы педагогов-тьюторов*, владеющих техниками тьюторской работы и современными образовательными технологиями;
- осуществляется модернизация и новое позиционирование системы образования как активного социального субъекта по исследованию, обсуждению и проектированию будущего территории.

9. | **ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ ПРОЕКТ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО МОДУЛЯ  
«СОЦИАЛЬНОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ  
И ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВО»**

Данный образовательный модуль был проведен в городах Ачинске и Назарово в январе и феврале 2004 года.

**Тема дня: «Самоопределение — от роли к позиции»**

<b>Время</b>	<b>Содержание деятельности</b>
14.00—15.00	Представление команды Ефимов В. С. Установка на школу: «Подготовка будущей элиты»
15.00—15.20	Представление участников
15.20—16.00	Открытая дискуссия: «Новый герой нашего времени. Кто он?» «Задача поколения — пиво Клинское?»
16.00—16.30	Ефимов В. С. Доклад «Самоопределение — от роли к позиции»
16.30—17.00	Кофе пауза
17.00—19.00	Имитационно-деятельностная игра «Стратегия»
19.00—20.00	Театр спонтанности

**Тема дня: «Практикум предпринимательства»**

<b>Время</b>	<b>Содержание деятельности</b>
09.00—09.30	Рефлексия вчерашнего дня
09.30—10.30	Ефимов В. С. Доклад «Предприниматель — новый герой XXI века»
10.30—12.00	Практикум предпринимательства. Установка. Обсуждение манифеста предпринимательства
12.00—13.00	Работа в группах: Генерация бизнес идей и предпринимательских схем
13.00—14.00	Обед
14.00—15.00	Презентация бизнес идей и предпринимательских схем
15.00—16.30	Практикум самоопределения «Нужна ли молодежь городу!? — Нужен ли город Молодежи!?!»
16.30—17.00	Кофе пауза
17.00—18.30	Круглый стол по теме «Молодежь и город» <ul style="list-style-type: none"> <li>• Нужна ли молодежь городу!?!</li> <li>• Нужен ли город Молодежи!?!</li> <li>• Молодежь и город: Шаг навстречу!?!</li> </ul>
17.00—18.30	Практикум публичного действия
18.30—20.00	Полигон, видеоклуб

**Тема дня: «Введение в проектирование»**

<b>Время</b>	<b>Содержание деятельности</b>
09.00—09.30	Рефлексия вчерашнего дня
09.30—10.30	Ефимов В.С. Доклад «Проектность мира – проектность личности»
10.30—11.15	Форум «Личные проектные истории»
11.15—11.45	Кофе пауза
11.45—12.30	Подготовка эссе «Моя проектная история: прошлое, настоящее, будущее»
12.30—13.00	Конкурс на лучшее эссе (в группах)
13.00—14.00	Обед
15.00—16.00	Ефимов В.С. Доклад «Проектирование: методы и технология»
16.00—17.00	Конкурс проектов. Большой креативный клуб
17.00—17.30	Кофе пауза
17.30—19.00	Формирование и работа проектных групп в режиме консультирования
19.00—20.00	Дискуссионные площадки, полигон

**Тема дня: Разметка будущего**

<b>Время</b>	<b>Содержание деятельности</b>
09.00—10.00	Работа проектных групп
10.00—12.00	Открытая экспертиза проектов
12.00—12.30	Кофе-пауза
12.30—13.30	Рефлексия школы
13.30—14.30	Разметка БУДУЩЕГО. Коллективное обсуждение

10. **РЕФЛЕКСИВНЫЕ ВЫСКАЗЫВАНИЯ УЧАСТНИКОВ ШКОЛЫ И ОТЗЫВЫ ИХ РОДИТЕЛЕЙ**

...Побывав на Школе, я стала по-другому смотреть на мир и поняла, что наше будущее действительно в наших руках...

...Событие, сильно повлиявшее на меня — это то, что я попал в двадчатку лидеров Школы, это дало мне новый стимул, появилось желание учиться, что-то делать, жить дальше...

...Я поняла, что есть еще много интересных дел, которыми я бы хотела заниматься...

...Это место, где не только хотят слушать тебя, но и понимают то, что ты говоришь и думаешь...

...В общем, мир стал другим, а главное — изменилась моя роль в этом мире...

...Я думаю, что после встречи со Школой у сына появилась возможность выбора дальнейшего развития. Уверена, что серое скучное прозябание, алкоголь, наркотики, болтание в подъезде ему не грозит. Рада, что он окунулся в активную жизнь...

...Школа мне очень помогла в самореализации, в формировании стремлений, в осознании моих целей и планов...

...У меня прибавилось энтузиазма...

...С одной стороны, тяжело, напряженно, а с другой, такой азарт, такой кайф, когда понимаешь, что надо делать...

...Я понял, что не нужно бояться неизведанного...

...Главное же отличие Школы в том, что в ней учат не только теории, но и помогают найти различные варианты воплощения идей и проектов в жизнь...

...наша дочь значительно повзрослела, стала уверенней и общительней...

...Настя пересмотрела свое отношение к друзьям, обрела много новых знакомых. У нее появилось много новых идей и очень хотелось бы, чтобы ей в этом помогли...

...В Школе я стала более общительной, раскованной, искренней. Теперь мне не достаточно беглого взгляда на тот или иной предмет, я стала более основательной, разборчивой, что ли...

...Я увидел мир другим, и таким он мне нравится гораздо больше!...

**ШКОЛА ТЕЛЕЖУРНАЛИСТИКИ  
«ЧЕТВЕРТАЯ ВЛАСТЬ»\*  
(ПРОГРАММНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ  
«ЭКРАННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ»)**

1. **Пояснительная записка**

Основная тема — журналистское расследование как инструмент определения круга источников информации и исследование фактов, находящихся вне поля общественного внимания с целью определения круга социальных проблем региона и оформления проектов для телевидения и фестивалей экранного творчества детей и молодежи.

Идея проекта заключается в том, чтобы в процессе работы над телепроектами формировать компетенции, необходимые старшекласснику для полноценной жизнедеятельности в XXI веке: коммуникабельность, участие в командной работе, креативность, толерантность, социальное партнерство, внутренне мотивированная деятельность, самоидентификация, овладение экранными технологиями.

---

\* Автор разработки — Т. Н. Соковикова, руководитель программного направления «Экранные технологии».

Эта программа ориентирована на учащихся 13—16 лет. В этом возрасте особенно важно интеллектуальное развитие подростков. Должен произойти переход к абстрактному и формальному мышлению. Должна быть развита способность и интерес к самонаблюдению, самоанализу.

У подростков этого возраста идеальное и реальное «я» не совпадает. Поэтому возникает необходимость формировать способности различать идеальное и реальное, отслеживать противоречие между мыслями, словами и поступками.

Это время (возраст) мечтаний, и в это время можно задать «планку» для всей последующей жизни человека.

Начало XXI века в России — это время появления новых профессий, развития информационных технологий, тотального влияния на сознание людей средств массовой информации. Подростки отвечают на вопросы, шутят почти исключительно текстами из рекламы и «попсы», обсуждают в основном то, что показывается по ТВ. Картина, создаваемая средствами массовой информации, становится единственной реальностью для подростков; в ней они и ищут себе место.

В нашем случае создание телепроектов силами самих подростков является не целью, а средством их общения с социумом. Образование строится не на основе какой-либо одной системы ценностей и культурных ориентиров, а на столкновении в едином образовательном пространстве различных культур, различных и даже противоположных друг другу миров и обеспечении каждому учащемуся возможности свободной ориентации и выбора. Образование понимается как формирование личностной, а не усвоение общественной системы ценностей и идеалов.

Помимо реализации естественной потребности в самовыражении, подростки участвуют в осмыслении глобальных проблем и содержательных понятий, стоящих за ними (таких, как свобода, «корни» человека, национальность и т. д.). У каждого ученика должно произойти двойное самоопределение: нужно выбрать свое место в микро-социуме и место в социуме. Кто я? Какой я? Зачем я? Самоопределение — процесс мучительный; подросток должен совершать выбор позиции, постановку целей, задач, принимать решения в простых ситуациях, в работе друг с другом, и в столкновениях с внешним миром.

## 2. | СПЕЦИФИКА СОДЕРЖАНИЯ ШКОЛЫ

Подросткам предлагается знакомство с новым феноменом журналистской практики — расследованием. Английское слово *investigation* имеет два возможных варианта перевода на русский язык: как «расследование» и как «исследование». В принципе, журналистское расследование и есть поиск, обнародование и исследование

неких фактов, которые до поры до времени находились вне поля общественного внимания. Как действовать в тех или иных ситуациях, где раздобыть нужную информацию, как определить круг источников информации, как обезопасить себя от возможных юридических проблем, как проверять и анализировать собранный материал — на эти вопросы подросток найдет ответ, пройдя программу курса «Четвертая власть». Расследование — самое молодое направление в современной отечественной журналистике, поэтому в программах курсов по журналистике в дополнительном образовании, и в программах большинства вузов оно не рассматривается, ни как жанр, ни как метод.

Единицей содержания образования становится проблема, а основным процессом — процесс проблематизации.

Одним из основных способов активизации учащихся и развития их творческой активности является проблемный подход.

Под проблемой подразумевается неразрешимое противоречие, которое не имеет готовых, культурно нормированных средств выхода из него. В других трактовках проблема является «знанием о незнании» или «задачей», не имеющей готовых способов решения.

Проблемный подход рассматривает мир не как данность (готовое знание, априори верное представление, подтвержденное авторитетом учителя), но как проблему. В традиционной учебной ситуации учитель является неким проводником между уже известной истиной и чистым, незнающим учеником. Ученик может начать видеть мир только так, как его видит учитель. Он не становится в активную творческую позицию «создателя» собственной картины мира.

При проблемном подходе мы идем на откровенный риск, поскольку устраняем априорный, незыблемый авторитет педагога как носителя истины. Ядром (первичным элементом) учебного процесса становится проблемная ситуация, которая является проблемной и для учащегося и для педагога. Педагог действует, относясь не к абстрактным учащимся, а к тем субъективным, личным ситуациям, которые проживают конкретные дети. Педагог делает так, чтобы решение субъективных жизненных ситуаций учащихся было связано с необходимостью самостоятельного поиска ими некоторых существенных представлений о мире. Выход из проблемной ситуации требует не просто получения информации, но изменения масштаба своих взглядов или способов работы. Функция педагога в проблемной ситуации, как уже говорилось, не подсказка готовых и правильных решений, а помощь учащимся в выборе средств и путей этого решения.

Одним из механизмов реализации проблемного подхода является метод педагогики конфликта. Слово конфликт не должно отталкивать, поскольку оно не касается личных взаимоотношений между людьми. Понятие конфликта мы применяем в смысле более близком к искусству, чем к обыденной жизни. В искусстве конфликт означает столкнове-

ние принципиальных позиций, противоположных точек зрения, из которых зритель может выбирать что-то одно или достраивать третье. Попадание в проблемную ситуацию, действие в ней и выход из нее связаны с проживанием учащими личной необходимости «построить» тот или иной фрагмент «картины мира», собственными усилиями «прорваться» к необходимому знанию.

### 3. МЕТОДИКИ ШКОЛЫ

Одной из основных первоначальных идей образовательной системы Школы является гипотеза о том, что экранные искусства могут быть мировоззренческой основой образования.

Телевидение здесь — больше, чем профессия или область деятельности. Очевидно, что смысл внедрения экранных технологий, а особенно процесса создания фильма, в образовательную сферу имеет некий сложный и широкий контекст, интересные и мощные последствия. Главным направлением поиска, исследований всегда оставалась попытка мировоззренческой проекции телевидения, перенесения определенной философии экрана на ситуации самоопределения человека, формирования им своей картины мира.

Телевидение понимается как универсальная основа образования. Этот выбор обусловлен следующими моментами:

1. Телевидение в наиболее динамичной и непосредственной форме реагирует на события, происходящие в мире. Уникальная природа телевидения заключается в том, что его язык — есть сама жизнь, взятая в ее полноте — это и звук, и слово, и картина, и действие, и движение. Здесь целое явлено в целом. Осознанные в рамках образовательных задач целенаправленные процессы замысливания, создания, а также восприятия и анализа творческих работ являются наиболее действенными и целостными способами осознания действительности и многопланового самоопределения по отношению к ней.

2. Телевидение уникально еще и потому, что неразрывно связывает творчество и производство, организацию, технику и технологию. Процесс производства фильма представляет собой богатый спектр творческих, технических, технологических, организационных позиций — это дает возможность на материале создания одного фильма одновременно решать общеобразовательные, воспитательные, профессиональные и другие задачи, подключая к учебной практике учащихся самой разной специализации и ориентации.

3. Телевидение — искусство, в котором коллективная работа является неотъемлемым условием. Ни одно другое искусство в такой степени не зависит от организации работы разных людей. Этот аспект дает возможность реализации одной из основных образовательных устано-

вок школы: она воспитывает не просто творцов (в широком смысле этого слова), но и тех, кто сможет творить, создавать в условиях коллективного творчества, то есть в любой среде. Телевидение требует не просто творчества, а обязательного *сотворчества*. Умение создавать вместе с другими людьми, умение создавать даже вопреки внешним условиям представляются качествами существенными, если не определяющими для человека, входящего в современный мир.

Таким образом, сфера экрана, экранной культуры и технологий, может быть представлена в образовании как бы в трех ипостасях. Во-первых, как сфера деятельности, на которую ориентируется школа. Здесь необходимо пояснить, что, в отличие от традиционных представлений, основной задачей школы будет не подготовка кадров к функционированию в существующих системах, а, как отмечалось выше, развитие этих систем и включение людей в эти процессы. Школа выполняет по отношению к сфере функции «центра», где программируются, проектируются и генерируются направления развития, новые технологии, системы и структуры, где осуществляются экспериментальные апробации и разворачивается инновационная практика.

Вторая ипостась: экранные технологии как средство освобождения или «рефлексивного выхода». Человек, помещающий между собой и жизнью экран, выходит, таким образом, в слой идеального. Экран существует, прежде всего, как рамка, ограничивающая и задающая пространство рассматриваемого.

Третья ипостась экрана в образовании — использование ситуаций создания экранного произведения для решения задач формирования человека и воспроизводства образа жизни. Процесс создания фильма органически сочетает в себе творчество, производство, технику и технологию, организацию, управление и т. д. Таким образом, он представляет собой синтезированную модель деятельности, требуя от подростков занятия самых различных позиций — от автора замысла до технического исполнителя. Вместе с тем возникает принципиально важное требование кооперации и соорганизации в процессе создания фильма. Мы получаем возможность говорить о максимально благоприятной для решения образовательных задач ситуации коллективного творчества. От человека требуется не просто проявить свой творческий потенциал, но и обеспечить реальное взаимодействие самых различных профессиональных позиций, людей, придерживающихся разных убеждений и т. д.

Можно сказать, что трудности, возникающие на пути воплощения замысла фильма (такие, как необходимость состыковки совершенно различных процессов, организации разнородного творческого коллектива и т. д.) должны не сглаживаться, а специально подчеркиваться тьюторами, работающими в детских съемочных группах. Эти трудности должны становиться для учащихся проблемными ситуациями, выход из которых не может быть просто кем-то подсказан.

Таким образом, задается возможность освоения подростками качества, представлений и навыков, необходимых для современного человека вне зависимости от его профессии. Речь идет о возможности совмещения человеком позиций автора (придание личностного, творческого характера любой деятельности, способность замысливать ее, а не просто функционировать); соавтора (а в некотором смысле — педагога), организатора и управленца, технического исполнителя. В связи с педагогической ориентацией процесс создания фильма теряет свои производственные характеристики и приобретает некий знаковый или «модельный» характер, используется для комплексирования ситуаций трансляции образа жизни и формирования человека.

Личностное образование — это выращивание личности, способной реализовать «возможное бытие», в противовес вытачиванию «винтика», способного встраиваться в существующие социальные «машины» и реализовывать предписанное ему поведение. В разных педагогических, психологических, антропософских и религиозных традициях это пространство «возможного бытия» называется по-разному: Сверх-Я, сущность, душа, совесть и т. д.

Но главная функция этого пространства — задавать смысл любой деятельности, заставлять двигаться, «прорываться», «ступенька за ступенькой, без печали, шагать вперед, идти от дали к дали» (Г. Гессе). Если ученик «попал» в это пространство, то только оттуда ему открывается другое видение мира, только оттуда можно увидеть себя винтиком в существующей машине и воспротивиться этому. Далее задача педагогов школы состоит в том, чтобы не дать ученику «заснуть», «забыть» об этих требованиях, а позже сформировать у ученика способность самостоятельно восстанавливать это пространство «возможного бытия» в каждую минуту его жизни.

#### 4. Цели Школы

Главные цели Школы можно сформулировать следующим образом:

- построение модели образования, ориентированной на реальное столкновение подростков с глобальными проблемами современной жизни (принятие и осмысление «вызовов современности»);
- разработка, апробация и оформление проектного подхода.

#### 5. СОДЕРЖАНИЕ И ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ШКОЛЫ

Школа подразделяется на четыре образовательных модуля и проводится один раз в сезон: лето — осень — зима — весна. Летний модуль — самый большой и предполагает экспедиции.

Работа Школы Тележурналистики «Четвертая власть» строится в форме работы *Телевизионного канала*. В первый год своей деятельности группы подростков будут работать, как маленькие телекомпании, съёмочные бригады со своими концепциями, и, которые выполняют заказ Телевизионного канала (работают в рамках предложенных тем, но при этом имеют полное право на свой взгляд, выбор жанра и т. д.).

В разворачиваемом проекте подразумевается целый ряд образовательных действий. Первым этапом будет запуск программы: введение основных понятий в рамке названия проекта; второй этап — предварительная образовательная линия, включающая в себя лекции по темам. Третий этап — предварительная исследовательская работа как способ выявления социальной проблемы, выбора интересной тематики и создания образа экранными средствами. Четвертый этап — исследование: сбор и систематизация информации по проблеме другими средствами (газеты, архивы, Интернет и др.). Пятый этап — проектный (составление сценарного плана, раскадровка, режиссура). Шестой этап — оформление проекта (монтаж). Седьмой этап — презентация и анализ созданного продукта сначала на школьном *Телевизионном канале*, затем — на шугенских ТВ каналах.

В непосредственной образовательной деятельности это выражается в форме:

- работы съёмочных групп;
- работы с видеоматериалом, учебными пособиями, сетевыми и другими источниками информации, аналитическими и статистическими материалами по обсуждаемым проблемам, архивами;
- интервью;
- видеонаблюдений;
- написания сценарных планов;
- общих дискуссий и обсуждений;
- группового и индивидуального консультирования;
- работы пресс-клуба;
- работы вечерних киноklubов.

6. | ПРОГРАММА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ МОДУЛЕЙ  
 «Сибирские образы»  
 (Летний образовательный модуль — 10 дней, 80 часов)

№	Основные темы	Форма презентации	Часы
1.	Консциентальные войны и феномен масс-медиа в современном мире	установочная лекция	2
2.	СМИ — «Четвертая власть»	дебаты	4
3.	Семиотика кино	установочная лекция	2
4.	Понятие образа	лекция	2

№	Основные темы	Форма презентации	Часы
5.	Значение знаний визуального языка для современного человека.	киноклуб	20
6.	Изобразительно-пространственный компонент экранного образа	мастер-класс	8
7.	Телевизионные жанры	лекция	2
8.	Специфика работы оператора	мастер-класс	10
9.	Видеонаблюдения	экспедиция*	24
10	Презентация творческих работ. Рефлексия	пресс-клуб	6

\* экспедиция предполагает трехдневное путешествие по Енисею (Саяно-Шушенское водохранилище — Саяно-Шушенская ГЭС — поселок гидростроителей Черемушки — форельное хозяйство — храм святой Евдокии — с. Сизая-родина и музей Ивана Ярыгина — г. Саяногорск — Саянский алюминиевый завод — совхоз п. Ильичево — Шушенское) и съемку социально значимых сюжетов.

**«Образы времени»  
(Осенний образовательный модуль — 4 дня, 32 часа)**

№	Основные темы	Форма	Часы
1	Время в пространстве постмодернизма	лекция	2
2	Временной поток и история человечества	лекция	2
3	Организация времени	лекция	2
4	Словесно-временной компонент структуры экранного образа	мастер-класс	2
5	Идея, тема, материал, авторская концепция	мастер-класс	4
6	Сценарный план. Раскадровка	мастер-класс	4
7	Истории разных лет. Образы времени: прошлое, настоящее, будущее	работа в съемочной группе	16

**«Образ моего поколения»  
(Зимний образовательный модуль — 4 дня, 32 часа)**

№	Основные темы	Форма	Часы
1	Поколение как элемент истории человечества	лекция	2
2	Отцы и дети	киноклуб	2
3	Клипность мышления и сознания	лекция	2
4	Звуко-музыкальный компонент структуры экранного образа	мастер-класс	4
5	Экран и музыка	мастер-класс	2
6	Ритмы поколений	дискоclub	4
7	Понятие ритма в музыке и экранных искусствах	мастер-класс	2

№	Основные темы	Форма	Часы
8	Функциональная многозначность музыки в фильме	киноклуб	2
9	Звуковая среда экранного произведения. Шумы естественные и искусственные	мастер-класс	2
10	Видеоклип	практическая работа в съёмочной группе	10

**«Лицо экрана»  
(весенний образовательный модуль — 3 дня, 24 часа)**

№	Основные темы	Форма	Часы
1	Антропологический компонент структуры экранного образа	мастер-класс	2
2	Мизансцена в экранных искусствах	мастер-класс	1
3	Характер и поступок. Внешняя характеристика и внутренняя.	мастер-класс дискуссия	1
4	Монтаж как универсальный принцип экранного мышления. Основные принципы монтажа	мастер-класс	2
6	Презентация творческих работ. Рефлексия	фестиваль	18

Последняя сессия по форме представляет собой фестиваль экранного творчества подростков — участников школы, которые на эту сессию привезут свои работы — домашние задания.

На фестивале планируется проведение мастер-классов и широкие обсуждения представленных работ.

7. РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ ШКОЛЫ

1. Программа курса позволяет организовать работу одновременно с 30—90 людьми, то есть, как с одним классом, так и с двумя-тремя классами одновременно.

2. Курс оснащен необходимой литературой: словари и справочники, книги о кино и телевидении, в том числе на электронных носителях. Школа должна иметь видеотеку, состоящую из фильмов серии «Шедевры мирового кинематографа» и подпорку.

3. Помещение для общей работы должно иметь видеопроектор и экран.

4. Помещение для общей работы должно быть довольно свободным для перемещения в нем участников образовательного модуля.

5. Во время групповой работы (1—1,5 часа в день) у учащихся должна быть возможность работы — видео-архивами, в Интернет-сети, с электронными архивами и с текстами. Желательно задействовать несколько компьютеров, где будут собраны все электронные ма-

териалы; лучше, если это будет Интернет-класс. Необходима студия монтажа, хорошо, если это будет студия компьютерного монтажа.

6. Для групповой работы необходимы небольшие дополнительные помещения (классы) или холлы, имеющие телевизор и видеомagneтoфон (плеер). Но большая часть групповой практической работы будет выполняться вне учебного заведения — в поселке, на выездах. Поэтому школе желательно арендовать небольшой автобус.

7. Для групповой работы необходимы видеокамеры (1 на группу в 8 человек), видеокассеты для записи.

## 8. РЕЗУЛЬТАТЫ И ЭФФЕКТЫ ШКОЛЫ

Главным эффектом Школы будет являться общественный резонанс в СМИ и обсуждение поднятых ребятами проблем на разных уровнях. Это и будет являться для участников показателем влияния СМИ на общество и мерой их успешности.

В качестве результатов можно выделить следующие:

- Формирование личностных компетентностей.
- Выявление и осмысление участниками проекта социальной проблематики и возможных путей ее решения.
- Выработка личного мнения и определение собственной жизненной позиции через выявленные актуальные возрастные, социальные проблемы, проблемы поколений, идеологические и образовательные дефициты.
- Расширение спектра образовательных областей, позволяющих пробудить школьника к самостоятельному мышлению и деятельности.

## ШКОЛА «ФАБРИКА ПРОГРАММИРОВАНИЯ»\* (ПРОГРАММНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ «ИНЖЕНЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ»)

### 1. ВВЕДЕНИЕ

Образовательная программа Школы «Фабрика программирования» рассчитана на учащихся 8—11 классов, стремящихся получить опыт в области информационно-коммуникационных технологий (программирование, интернет, менеджмент в области разработки ПО, управление проектами в области информационных технологий, участие в информационных проектах, дистантные формы работы и т. д.).

---

\* Автор материала — А. В. Бутенко, руководитель программного направления «Инженерные технологии», ведущий эксперт Программы «Поколение-XXI», кандидат физико-математических наук.

Программа построена на включении старшеклассников в процессы разработки программных продуктов, востребованных реальными пользователями. В процессе решения различных проектных задачи, старшеклассники приобретают опыт подготовки и принятия решений, выявляют пробелы в своих знаниях и компенсируют их, выстраивают командную работу. Образовательная программа способствует оформлению сообщества учащихся занимающихся различными аспектами разработки и практического использования информационно-коммуникационных технологий. Участники образовательной программы включаются в исследование и разработку таких проблем и задач, решение которых уже сегодня востребовано в реальных технологических процессах, управлении различными производствами и информационными потоками, в системе образования.

Программа направлена на оформление пространства жизни современного старшеклассника как пространства возможностей через включение старшеклассников в проектные формы организации деятельности, мышления, коммуникации, понимания в сфере современных цифровых инженерных практик.

## 2. | СПЕЦИФИКА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ШКОЛЫ

Современное российское общество переживает в настоящее время сложную трансформацию, обусловленную сменой социального, экономического строя и бурным развитием новых технологий, связанных с переработкой и представлением информации. В развитых странах широкое распространение получают новые формы организации труда, основанные на использовании информационных технологий. Концепция виртуальной организации, сотрудники которой, совместно работая, могут находиться даже в разных странах, привела к появлению нового поколения организационно-производственных технологий, одной из которых является оффшорное программирование. Молодые люди, заканчивающие школы, имеют на сегодняшний день реальную возможность попасть на работу в такие организации. Однако современное школьное образование не обеспечивает школьника соответствующими умениями и компетентностями.

Вследствие этого представляет значительный интерес проведение образовательной программы, использующей основные элементы виртуальной организации. Образовательная программа Школы существует в формате виртуальной организации, специализирующейся на разработке программных продуктов в контактном и дистанционном режимах.

В образовательной программе моделируются следующие аспекты социокультурной реальности: информационно-технологический, организационно-управленческий, экономический. В ходе работы учащиеся

принимают участие в имитационной экономической игре, с элементами самоопределения, создают коллективы разработчиков программных продуктов, подобные существующим в хозяйственной европейской практике виртуальным организациям и проигрывают на себе различные социальные роли. Команды разрабатывают, оформляют и представляют программные разработки, имеющие социальную и личную значимость.

Таким образом, специфика образовательной программы Школы «Фабрика программирование» состоит в следующем.

1. Образовательная программа дополняет содержание учебных программ старшей школы, значительно расширяя его в направлениях связанных с разрабатываемым программным продуктом. Приобретаемые учащимися компетентности — поиск, отбор, оценка и структурирование информации, анализ и интерпретация текстов

2. Разработка программных продуктов осуществляется командой, что требует приобретения компетентностей в областях — групповой работы, коммуникации, подготовки и принятия решений.

3. Процесс разработки программных продуктов занимает достаточно продолжительное время. Это приводит к тому, что участники образовательной программы должны овладеть планированием. Для того чтобы суметь ликвидировать обнаруженные пробелы в своих знаниях учащимся необходимо повысить свою компетентность в области эффективного учения.

4. Программные продукты востребованы реальными заказчиками, что ставит команды разработчиков перед необходимостью вести коммуникацию с заказчиками, прояснять, соотносить, согласовывать точки зрения, вести переговоры.

За счет приведенных выше особенностей образовательная программа «Фабрика программирования» обеспечивает возможность реального самоопределения старшеклассникам относительно информационно-коммуникационных технологий.

### 3. Цели и задачи образовательной программы

Основное содержание программы задается следующими рабочими процессами:

- собственно разработкой программного продукта;
- совершенствование процессов проектирования, организации, планирования, реализации в групповой работе;
- освоение необходимых компетентностей в области ИКТ;
- совершенствование личных техник в областях самоорганизации, эффективного ученичества, целеполагания.

Образовательная программа, построенная на перечисленных рабочих процессах, обеспечивает возможность освоения учащимися со-

временных форм организации работы и жизни в области информационных технологий.

В программе проводится:

- проектирование и управление проектами в области ИКТ;
- исследование дистанционных механизмов взаимодействия;
- оформление представлений о цифровых инженерных технологиях, как механизме общественного развития;
  - анализ типов проектов в сфере инженерных технологий;
  - исследование возможностей по применению современных цифровых инженерных технологий в различных сферах: образования, политики, культуры, искусства, науки;
- освоение техник менеджмента в сфере разработки программного обеспечения.

#### 4. ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЕ УСТРОЙСТВО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ

Технологическое устройство образовательной программы может быть представлено следующим образом:

- режим проектирования, разработки и обкатки программных продуктов под заказ участниками школы;
- учебный режим, в ходе которого восполняются основные дефициты разработчиков;
- режим дистанционного взаимодействия участников.

Достижение образовательных результатов программы происходит за счет включенности школьников при разработке своих проектов в эти процессы и последующей рефлексии своей деятельности. Именно непредметный материал, лично значимый для учащихся, позволяет организаторам работать с выделенными образовательными объектами.

#### 5. ПРИНЦИПИАЛЬНАЯ БЛОК-СХЕМА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ

Летняя школа «Информационные технологии изменяют мир» Летняя школа «Фабрика программирования — начало пути»	Модули 1—2: Летняя школа. Формирование и запуск команд разработчиков программных продуктов
«Фабрика программирования — поиск слабых мест» дистанционный блок	Модуль3: Работа в реальном дистанционном режиме по уточнению технического задания на программный продукт

Зимняя школа: «Фабрика программирования — новый взгляд»	Модуль 4: Зимняя школа. Подготовка кода программного продукта.
«Фабрика программирования — время дел» дистанционный блок	Модуль 5: Оформление программного продукта.
«Фабрика программирования — сдача проектов»	Модуль 6: Выездной блок (Красноярск — Сибирский техсалон). Сдача программного продукта

## 6. СОДЕРЖАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ МОДУЛЕЙ

### 1. Летняя школа «Информационные технологии изменяют мир» (июнь, 12 дней).

Что такое цифровые технологии? Как изменяют современный мир информационные технологии? Каковы основные направления изменений? Как найти себя и определить свое место в этой сфере? Какие возможности существуют на основе современных ИКТ технологий?

### 2. Летняя школа «Фабрика программирования — начало пути» (июль, 10 дней).

Как организуется проектная деятельность? Изучение основных подходов в разработке ПО. Современные возможности и проблемы коммуникации, схемы взаимодействия. Требования к современному работнику. Ответственность за принятое решение как неотъемлемый элемент культуры взаимодействия в группе. Выбор проекта в соответствии с интересом, потенциалом, запросом, востребованностью проекта, возможностями команды.

### 3. «Фабрика программирования — поиск слабых мест» (сентябрь — декабрь, дистанционный).

Возможно ли знать все? Как организовывать свою и групповую деятельность при значительных дефицитах? Как использовать внешние ресурсы в своих интересах? Как эффективно взаимодействовать с другими людьми и организовывать ситуации своей жизни?

### 4. Зимняя школа: «Фабрика программирования — новый взгляд» (январь, 10 дней).

Подходы и техники решения проблем, возникших в ходе разработки программных продуктов. Как это делают профессионалы? Как с этим работает команда разработчиков? Оформление первых результатов проекта. Понимание отличий хороший человек, хороший работник. Переоформление функционала и содержательных идей по проекту.

### 5. «Фабрика программирования — время дел» (январь — апрель, дистанционный).

Работа над проектом в дистанционном режиме. Консультации. Поиск единомышленников. Доводка программного продукта.

6. «Фабрика программирования — сдача проектов» (апрель, 4 дня).

Как принимают заказ заказчики. Заканчивается проект, когда проект сдан? Заказчик, кто он?

## 7. ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ РЕСУРСЫ

В данной образовательной программе основными результатами являются такие новообразования, как:

- подготовка и принятие решений (анализ и оценка альтернатив; оценка деловых качеств, как своих, так и окружающих; оценка рисков и т. д.);
- проектирование и планирование (этапы, ресурсы и т. д.);
- реализация (компромиссы, настойчивость, воля, последовательность и т. д.);
- навыки и способы организации контактных и дистанционных форм групповой работы;
- умения самоорганизации и учебные умения.

## ШКОЛА «СВОБОДНЫЙ РАЗУМ»\* (ПРОГРАММНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ «ТЕХНОЛОГИИ РАБОТЫ СО ЗНАНИЕМ»)

Цели современного образования, как правило, связаны с формированием мыслящего человека, умеющего делать разумный выбор, занимать и отстаивать свою жизненную позицию. С другой стороны, учебная деятельность в форме уроков регламентирована, нормирована в пользу учителя. Учитель строит замысел урока, реализует его и несет за все ответственность. Для свободного, инициативного действия учащихся не остается места. Да и для развивающего продуктивного взаимодействия учителя и подростка практически не остается времени.

Такая форма — урок — исчерпывает себя как основа развивающего пространства для подростков. Поэтому стояла задача создания культурно-образовательных форм, в которой сочетались бы высокий уровень познавательной деятельности и свободные, инициативные действия взрослых и подростков, интенсивность образовательного процесса.

Детство — особое состояние общества; социальное начало по мере взросления все активнее определяет особенности жизни ребенка

---

\*Автор материала — А. М. Аронов, руководитель программного направления «Технологии работы со знанием», ведущий эксперт Программы «Поколение-XXI», кандидат физико-математических наук, профессор.

и содержание развития его индивидуальности. Для нас важно выделить следующие проблемы подросткового возраста.

Первая проблема связана с тем, что научное понятие детства и теоретическая модель детского социального пространства отсутствуют. Общая тенденция развития детства как обобщенного субъекта в отношении с Миром взрослых не выявлена. Вторая проблема связана с тем, что детство выступает объектом наблюдения и преобразования для взрослых, а их усилия направлены на нахождение условий воздействия на детей, а не взаимодействия. Детство само ставит перед взрослыми все новые и новые задачи.

Программное направление «Технологии работы со знаниями» призвано включать школьников в практики современного научного наблюдения, описания, конструирования различных явлений окружающего мира, включая такие, как:

- технологии порождения знания;
- технологии оформления знания;
- технологии установления соотношений между знаниями;
- технологии применения знаний;
- технологии «оживления» знаний.

Все эти технологии лишь частично, не сущностно могут быть использованы на уроках. Отметим, что, например, технологии порождения знаний, могут быть совершенно разными, связанными с естественнонаучным исследованием, математическим исследованием, гуманитарным исследованием, педагогическим исследованием, историко-культурным исследованием и другими. Технологии применения знаний требуют не только поиска подходящего знания, но и предметных действий, направленных на учет особенностей конкретной практической ситуации.

Одной из образовательных программ, реализующих эти технологии, является развивающее обучение (система Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова). Однако теоретическое мышление, прививаемое в этих классах, оказывается востребованным лишь на уроках начальной школы. Формы взрослой жизни, в которых требуется разумное мышление, пока не доступны учащимся 3—8 классов, поэтому для школьника оказывается, что в мире оно (мышление) как бы не нужно.

Экспериментальной в этом отношении стала краевая интенсивная школа «Свободный разум», проводимая на базе Краевого инновационного комплекса по развивающему обучению. Школа включает в себя четыре интенсивных выездных образовательных модуля:

- Интеллектуальное рождество (январь);
- Учебное исследование (май);
- Свободный разум (август);
- Обитаемый остров (ноябрь).

Помимо внутреннего содержательного единства эти модули связаны с интеллектуально-творческими играми, которые проводятся в весенние каникулы. Отметим, что команда участников интенсивных сессий является победителем V международной олимпиады школ развивающего обучения (г. Москва, 2000 год), VI международной олимпиады школ развивающего обучения (г. Москва, 2001 год), III зональных интеллектуально-творческих игр (г. Новосибирск, 2002 год). В 2003 году призерами VII международной олимпиады (г. Москва) стали уже две команды школ комплекса.

Школьники-участники интенсивных сессий стали использовать их для создания своей культурно-образовательной среды. Они вовлекают сверстников в участие в сессиях, выпускают школьные газеты, посвященные летним и осенним сессиям, которые они иллюстрируют фотографиями, сделанными в студии художественного фотографирования летней школы, с помощью взрослых оформили офис комплекса. Родители используют наши сессии для мотивации повышения успеваемости своих детей.

В 2001 года были опубликованы методические рекомендации по организации зимней сессии. В октябре 2002 года газета «Вечерний Красноярск» опубликовала большую статью об образовательной программе «Свободный разум», в которой были использованы детские художественные фотографии. Научный журнал «Образование в Сибири» в феврале 2003 года опубликовал статью «Роль выездных интенсивных школ в формировании культурно-образовательной среды подростка».

Летом 2003 года для оценки эффективности такой образовательной формы проводилось психологическое обследование, в котором использовались методики «ЦТО» Люшера, и шкала самооценки Дембо-Рубинштейн. Обследование выявляло особенности эмоциональной сферы, динамику изменения самооценки и было направлено на определение восьми зон внутренних конфликтов (деньги, семья, школа, ответственность, самостоятельность, друзья, риск, я сам). Итоговое обследование показало значительное снижение внутренне-го напряжения исследуемых зон.

В январе 2004 года был проведен образовательный эксперимент по созданию объединенной сессии для школьников школ комплекса развивающего обучения и учащихся традиционных школ. В основу концепции интенсивной сессии смешанного типа было положено три принципа.

Первый из них предполагает примерно равное представительство школьников из школ традиционного обучения и школьников, обучавшихся в начальной школе по системе Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова («развивающее обучение»).

Согласно второму принципу, необходима специальная работа по развитию творческих способностей (в особенности воображения под-

ростков), которая должна начинаться в 5—6 классах. Для этого необходимо ежедневно решать творческие задачи, и достаточно большое количество творческих задач включить в предметные занятия.

Согласно третьему принципу, необходима специальная работа по привитию приемов дискуссионного и диалогового общения. Для этого во время представления на общем заседании учебными группами решений технического задания необходимо поддерживать содержательную дискуссию как школьников, так и школьников со взрослыми. Кроме того, важно прочитать лекции о многослойности коммуникации и о понятиях делового общения и дискуссии.

Командой разработчиков объединенной сессии были поставлены следующие цели:

- создание для школьников 3—9 классов культурно-образовательной среды, в которой представлены: разнотипное культурное содержание, постоянные ситуации выбора содержания, разновозрастной группы школьников, взрослых с их личностными особенностями, разнообразные формы учебной работы;
- адаптация методов и форм дополнительного интенсивного образования, разработанных для школьников, обучавшихся в начальной школе по системе Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова, к условиям интенсивной школы смешанного типа, включающих школьников края, половина которых из классов традиционного обучения, а остальные обучались в начальной школе по системе развивающего обучения;
- выделение специфики учебно-воспитательного процесса интенсивной школы смешанного типа для проведения подобных школ по заказам городов края.

Смешанная сессия включала в себя цикл предметных занятий по математике, естествознанию, словесности, истории, английскому языку; студии, процедуры решения творческих задач, а также модельную олимпиаду по предметным областям.

Для организации и проведения цикла предметных занятий было решено:

- *процедуру решения творческих задач* провести для школьников 3—5 и 6—9 классов. Решение творческой задачи предполагает отыскание способа и реальное конструирование для его демонстрации и строится как работа в малых группах и представление решения на общем заседании;
- 3—5 классы: «Бумажная башня», «Искатели сокровищ», «Минимальный периметр», «Тайнография»;
- 6—9 классы: «Не решаемая задача», «Диалог с золотой рыбой», «Сценки многопланового общения», «Способы получения знаний», «Конструирование многопланового общения», «Волшебные истории», «Задача Эйлера», «Проекты бизнес-плана»;

- *занятия по словесности* провести для школьников 3—5 классов и 6—9 классов. Ученики 3—5 классов знакомятся с историей языка, древнерусским алфавитом, создают графические и цветковые образы буквы. У школьников 6—9 классов формируется представление о целостности языковой системы, вводится представление о многоуровневой системе языка, проводится углубление в словообразование и лексику. Литературоведческий анализ и самостоятельное выделение признаков жанров проводится на примере рождественских художественных рассказов;

- *занятия по естествознанию* провести для школьников разных возрастов на единой концептуальной основе, включающей в себя представление о естествознании как комплексной науке. Решать задачи на естественнонаучном материале, предполагающие процессы наблюдения, измерения, соотнесения, вычленения главного, работу и анализ способов чтения естественно научных текстов, выдвижение гипотез, конструирование моделей и проверка истинности гипотез, а также проведение экспериментов.

- *занятия по английскому языку* провести в три потока: 5 класс, 6—7 классы, 8—9 классы.

- 5 класс: работа должна быть направлена на совершенствование лексических навыков по темам «Животные» и «Рождество»; грамматических навыков «Present Continuous» по временам, с использованием видеоматериалов. Занятия проводятся в занимательной форме;

- 6—7 класс: развитие интенсивного вида чтения, говорения и письма с последующим обсуждением, с выходом на монологическую и диалогическую речь, сворачивание и разворачивание письменных высказываний.

- 8—9 класс: при развитии приемов чтения уделять особое внимание следующим стратегиям: «Prediction», «Guessing». Совершенствовать лексические навыки по темам: «Животный мир», «Мода», «Музыка», «Детективные истории». Эффективность методики проверяется через проведение грамматических тестов повышенной сложности.

- *занятия по истории* провести отдельно для школьников 6—7 и 8—9 классов. Основные способы работы — выделение и обсуждение наиболее интересных с точки зрения школьников тем по истории России и последующее их обсуждение в группе. Основные темы: феномен колонизации Сибири; проблема оценки личности в истории (И. Грозный, Петр I), история и сослагательное наклонение, «Россия и мир». Проводится выявление взаимосвязей и закономерностей, переосмысление исторических событий, таких как «Колонизация Сибири», «Политика Ивана Грозного», «Смутное время»;

- *занятия по математике* провести в три потока:

- 3—5 класс: занятия должны быть направлены на обсуждение способов решения задач повышенного и олимпиадного уровня. Осо-

бое внимание уделять формированию умения построения схем и практических правил, эффективных для решаемой задачи;

— 6—7 класс: на занятиях вводится понятие делимости чисел, конструирование признаков делимости в десятичной системе счисления, вплоть до сложных, не входящих в школьную программу. Кроме того, обсуждаются способы решения задач повышенного и олимпиадного уровня;

— 8—9 класс: занятия построить на материале международных исследований TIMEEES PISA с упором на прикладность знаний. Форма заданий предполагает работу школьников с материалами настоящих взрослых научных исследований. Специально анализировать способы работы с диаграммами и графическими представлениями информации;

• провести *стугии* «Прикладная имиджелогия», «Английская заниматика», «Журналиста ноги кормят», «Театральная студия», «Рождественские фонарики», «Музыкальная гостиная», «Игротека», «Необычные формы». Работу студий направить на формирование индивидуальных и групповых стратегий поведения.

В последний день интенсивной сессии была проведена олимпиада, моделирующая интеллектуально-творческие игры Краевого инновационного комплекса по развивающему обучению. По математике, словесности и естествознанию была организована итоговая олимпиада, а по истории — решение олимпиадных задач в форме тестовой процедуры и анализа письменного текста. Школьники, занявшие первые три места по каждому предмету и возрасту были отмечены специальными призами.

Кроме того, в рамках сессии был организован мониторинг учебно-воспитательного процесса с целью выделения его специфики в заданных условиях. Педагогической командой школы совместно с педагогами края, приехавшими с детскими командами, проводились ежедневные аналитические обсуждения базовых тенденций и ключевых моментов учебно-воспитательного процесса. Все занятия, мастерские и студии педагогической команды были открыты для учителей приглашенных школ. Обсуждение занятий проводилось в форме индивидуальных консультаций в специально отведенное для этого время.

Также в первый день сессии был проведен проектно-аналитический семинар для педагогической команды интенсивной выездной школы и представителей родительской общественности Красноярска и городов края. На семинаре состоялась корректировка структуры школы, спланировано празднование Рождества (концерт и шествие с фонариками, специальный выпуск стенгазеты), был уточнен режим проведения модельной олимпиады, продумано признание и награждение призеров олимпиады и всех участников интенсивной выездной школы.

Кроме того, в задачу семинара входило создание условий для оформления заказа на разработку содержания интенсивных выездных школ для школьников и педагогов конкретных школ города и края, целью которого является обеспечение качественного образования за счет использования дополнительного образования для усиления основного образования.

Апробация этой концепции проходила в январе 2004 года и показала реализуемость и востребованность интенсивных школ такого типа, как командой проекта, так и школьниками и их родителями.

### ШКОЛА ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ\* (ПРОГРАММНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ «АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ»)

Перед тем, как перейти к анализу опыта Школы гуманитарного образования, следует сказать, что я — ее выпускница. Поэтому, чтобы лучше проявить внутренний контекст Школы, я иногда буду писать от первого лица.

#### 1. О СИТУАЦИИ И ТЕХНОЛОГИИ

Говоря о ситуации, в которой разворачивался проект Школы гуманитарного образования (ШГО), стоит мысленно удерживать два вопроса: как такой проект стал возможен? И как такой проект стал возможен в Сибири конца XX века? Не останавливаясь на социальной истории ШГО, которая уже много раз была описана, попытаемся рассмотреть, какие процессы разворачивались внутри этого проекта.

Конец XX века возродил тему человеческого и гуманитарного, и, говоря метафорой, утвердил в праве светлые практики в противовес тоталитарным. Первой и основной задачей, которую необходимо было решить человеку, стало восстановление собственных культурных корней. Кто-то из классиков сказал, что чтобы мыслить, нужно иметь историю. Задача по своей сути — экзистенциальная, то есть внутренняя.

На первом этапе Школа гуманитарного образования ничего общего с педагогикой, как ни странно, не имела. Скорее, это был вольный философско-антропологический кружок, где обсуждались культурные проблемы, актуализированные в связи с индивидуальными челове-

---

\* Автор материала — М. Г. Балашкина, тьютор, соразработчик Школы гуманитарного образования.

скими ситуациями его участников. С течением времени кружок дорос до образовательной программы и был институционализирован в рамках дополнительного гуманитарного образования для старшеклассников. Но по сути своей программа оставалась несводимой к методикам и представляла собой практику — практику образования человека (от глагола «образовывать»). Фактически, с точки зрения социальной ситуации, это был антропологический проект. И его невозможно было воспроизвести, если ты когда-либо не был к этому причастен.

Первое и базовое, что было реализовано в рамках данного антропологического проекта — работа по восстановлению прошлого и культуры на индивидуальном фокусе. Можно говорить о том, что ученики ШГО выросли и сделали себя на мыслительных попытках по восстановлению культуры, прежде всего, как собственной «питательной среды». Этот процесс по аналогии можно сравнить с той ситуацией, которую описывает Иосиф Бродский в своем интервью: «Вся история заключается в том, что взгляд на мир, который вы обнаруживаете в творчестве этих поэтов, стал частью нашего восприятия. Если угодно, наше восприятие — это логическое (или, может быть, алогическое) завершение того, что изложено в их стихах; это развитие принципов, соображений, идей, выражением которых являлось творчество упомянутых вами авторов. После того, как мы их узнали, ничего столь же существенного в нашей жизни не произошло, да? То есть я, например, ни с чем более значительным не сталкивался. Свое собственное мышление включая... Эти люди нас просто создали. И все. Вот что делает их нашими современниками»<sup>12</sup>. Понимание сказанного делает И. Бродского нашим современником.

Другими словами, процесс восстановления культурного пространства на фокусе индивидуального и обозначается как самоопределение. Базовой категорией — технологией инновационной образовательной практики, обслуживающей процесс самоопределения, являлась категория «задачи-проблемы», для решения которой человек не имеет средств и способов, то есть должен самостоятельно их сконструировать. Таким образом, старшеклассники в ШГО были включены в практику двойного восстановления (или конструирования) — восстановления собственного я через культуру и конструирования средств для этого восстановления. Задача антропологического проекта заключалась в приобретении «умения пользоваться принципом самоопределения или рамкой самоопределения в выстраивании представлений о мире, о себе и о планировании своих действий»<sup>13</sup>.

---

<sup>12</sup> Волков С. Диалоги с Иосифом Бродским. — М., 2002. — С. 51—52.

<sup>13</sup> Рыбалкина Н. В. Проблема самоопределения и модальная педагогика / В сб. Педагогика самоопределения и проблемный поиск свободы. — Барнаул, 1997. — С. 14.

С другой стороны, психология развития связывает юношеский возраст (14—15 лет) с включенностью в процесс по «восстановлению авторской речи» (Б. Д. Эльконин) как усилия молодого человека делать себя, свой язык и культуру.

Получается, что процесс выстраивания авторской речи, то есть 14—15-летие участников проекта ШГО, совпал с процессами воспроизводства культурной традиции и самоидентификации страны. Ученики ШГО, будучи юношами, восстановили как авторы первый раз индивидуальные представления о мире, а второй раз — общественные представления о мире, то есть претензию на причастность к творению этих представлений. Иными словами, благодаря ситуации «переходного периода» они восстановили индивидуальные представления о мире как актуальные для российского общества в целом.

Через тексты эссе и рефлексий, написанных учениками Школы гуманитарного образования, мы попытались выделить основные категории, вокруг которых строились (или были восстановлены) юношами представления о современном мире. Такими категориями стали:

индивидуальность	свобода
развитие	воля, усилие воли
будущее	самоопределение
образ будущего	поколение
смысл	мечта
я	свое
культура	деятельность

Следует предположить, что для молодых людей, участвовавших в Школе гуманитарного образования, данные категории и по сегодняшний день являются базовыми.

Чуть отвлекаясь от серьезного стиля изложения, мы задаем вопрос, тем не менее, обеспечивающий рефлексию: кто научил этому детей? Выясняется, что представления о мире этих молодых людей были дважды восстановлены с помощью именно таких категорий: первый раз — как индивидуальные (экзистенциальные), а второй — как представления граждан российского общества. Восстановление представлений человека о мире в рамках определенного содержания для России конца XX века и было антропологией. Можно сделать вывод, что содержание этих категорий (фактически, технологий самоорганизации) явилось версией инновационного образовательного сообщества об образе современного человека.

Если продолжать описывать Школу гуманитарного образования, то необходимо сказать, что она устроена двойным образом: с одной

стороны, она напоминала место, по социокультурному прототипу сравнимое с монастырем, только воспроизведенном в современных условиях: место, где человек растил себя каждый по отдельности, но в коллективе таких «отдельностей», и с участием наставников. В период с 1996 по 1999 год ШГО была идеальной площадкой для реализации тьюторских практик, то есть практик по сопровождению процессов «творения себя». Образовательная технология была построена так, что молодой человек имел возможность осмыслять культурные образцы (жизнеописания Великих людей, истории управленческих ситуаций и т. д.), принадлежавшие культуре, которые рассматривались на сессиях ШГО. После чего ученик в какой-то редукции мог «примерять» их «на себя» и делать собственной нормой.

Второй процесс, происходивший в школе, был связан с творением «мира» или актуальных представлений о социокультурных объектах, которые бы соответствовали «среде обитания» учеников и выпускников ШГО. Об этом свидетельствует список тем сессий ШГО 1996—1999 годов, включающий направления: «Я и моя школа; мое образование» (осень 1996 года); «Государство-2011» (лето 1996 года); «Миры социальных коммуникаций» (традиционная зимняя сессия); «Миры мыслительных форм» (весна 1997 года); «Управление и мышление» (весна 1998 года); «Миры профессиональных историй» (традиционная осенняя сессия с 1997 года), «Миры гуманитарных стратегий» (традиционная летняя сессия с 1997 года). Таким образом, проявляется вывод о том, что ученики ШГО включались в образовательную практику, представленную актами творения. Одновременно мы создавали представления о мире и создавали мир.

## 2. | АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ И СОЦИАЛЬНЫЕ ЭФФЕКТЫ ШКОЛЫ

Теперь попытаемся отследить антропологические и социальные эффекты, приобретенные учениками ШГО благодаря опыту включенности в практики творения. Изначально смысл этих эффектов можно описать словами Олега Игоревича Генисаретского, сказанными в ходе дискуссии вокруг «педагогике воображения»: «Ценно ведь редкое... В мире массовой повседневности нет творческой энергетика... в силу ее равномерности, однородности. Но чем выше степень редкости, тем внутренне напряженней существование, тем мощнее энергетика битвы, тем динамичнее деятельность и выше ставки. <...> Речь идет о каких-то онтических, экзистенциальных и, вместе с тем, в высшей степени практических позициях в мире жизненных миров, которые создаются и воссоздаются для того, чтобы поддерживать динамизм, изменимость и рост жизни как таковой.

Это ее, жизни, напряжение и напор, выражающиеся в отмеченных местах и жизнеположениях»<sup>14</sup>.

Творить себя, творить свой мир и воссоздавать это в реальном (социальном) мире — становилось базовой компетенцией, приобретаемой молодыми людьми в антропологическом проекте «Школа гуманитарного образования». Организационные способности и лидерские качества, которыми обладают выпускники ШГО, были поставлены уже вокруг нее. Благодаря участию в процессах творения человек получает способность представлять любую ситуацию с позиций ее создателя. Для этого нужно увидеть всю картинку целиком. А когда видишь целое, легко понять, куда переместить в нем себя как часть, чтобы все развернулось правильно, то есть, соразмерно культуре. Реализуя данный принцип, Школа выступала для учеников проводником причастности к русской культуре, поскольку «все своеобразие русской духовно-творческой традиции и состоит в признании синергии, то есть со-деятельности творящего лица, его воли — с иной, свыше волей (лицом), со-творчества человеческого и божественного»<sup>15</sup> или культурного.

С точки зрения социальных эффектов выпускники ШГО капитализировали освоение практики творения и преуспевают сегодня в креативных разработках, управлении нестандартными, экстренными или проблемными ситуациями, а также в решении задач, связанных с программированием и проектированием. В то же время, им сложнее даются ситуации, где нужно не творить, а исключительно функционировать, где нет задач к реализации и сроков, а есть повседневная растянутая работа без начала и конца. Таковы характеристики «капитала» молодых людей, которых еще десять лет назад называли «Поколением-XXI», явившиеся версией «заботы о человеке» инновационного образовательного сообщества, выстроенной из ситуации 1990-х.

Следует выделить еще один уникальный антропологический эффект, порожденный тем, что в актах восстановления и творения молодой человек опирался в первую очередь на мыслительные средства. В качестве теории организации мышления школой и, как следствие, ее учениками, были присвоены принципы системомыследеятельностной методологии. Они включали принцип деления пространства и представления о позиционности, схему мыследеятельности, принцип разделения «искусственное-естественное». «Схватывание» и присвоение в юном возрасте принципов мышления и усилия по самоор-

---

<sup>14</sup>Генисаретский О. И. Воображаемая деятельность и предметность: заметки к педагогике воображения / В кн. Навигатор. Методологические расширения и продолжения. — М, 2001. — С. 517—518.

<sup>15</sup>Генисаретский О. И. Духовно-творческая традиция в русской культуре / В кн. О. Генисаретский, Д. Зильберман. О возможности философии. — М., 2001. — С. 247.

ганизации мышления отдельными участниками проекта ШГО (они потом в основном и стали ее выпускниками) превратилось в повзрослевшие рефлексивные способности. Молодые люди, еще почти дети, стали обладать «искусственной мудростью» или «искусственным знанием», получаемыми вне опыта, то есть мыслительными средствами. В качестве примеров приведу несколько тем эссе-статей учеников ШГО, опубликованных в альманахе «Архэ» и выпусках «Педагогики самоопределения». Обратите внимание на объекты размышления учеников: «Я и мышление, или один день из жизни ученика ШГО», «Возможность вербализации смыслов», «О смысловых отрезках моей жизни», «Следующий шаг после самоопределения, или целостность человека как точка отсчета», «Заметки о собственной сущности и существовании» и другие.

Как возник этот эффект? Явилось ли это результатом участия учеников в практиках идеального в чистом виде (за счет того, что юношам довольно рано была поставлена рефлексия, и они еще не были взрослыми, то есть их основная жизнь разворачивалась не в пространстве социального)? Какие процессы стали причинами возникновения описываемого феномена?<sup>16</sup> Ответ на этот вопрос требует отдельного изучения и анализа.

Подводя итоги осмысления опыта Школы гуманитарного образования как примера реализации антропологической инновационным образовательным сообществом, стоит задуматься над ответом на вопрос, представления о воспроизводстве какого типа человека отработывались сообществом в 1990 годы в качестве современных для будущего времени. Какие результаты антропологической, реализованной в масштабе прецедентов (экспериментов), предстоят перед нами сегодня? Ставка на то, что «базовым образовательным процессом должен стать не процесс трансляции (передачи) юношам необходимых для их социализации знаний, навыков и пр., а процесс организации юношами собственной жизни»<sup>17</sup> дала нам массовое воспроизводство людей, тяготеющих к самоорганизации. Остается лишь выяснить, кто эти люди с точки зрения культурных прототипов и современного общества? Герои? Спецагенты? Агенты развития? Интеллектуальная элита? Гуманитарные инженеры? И какова будет история «вписывания» носителей такого «капитала» в современные социальные контексты?

---

<sup>16</sup>См.: Попов А. А. Категориальные технологические начала педагогики самоопределения / В сб. Введение в педагогику самоопределения. — Томск: UFO-пресс, 2001. — С. 14—28.

<sup>17</sup>Попов А. А., Проскуровская И. Д., Балашкина М. Г., Юрасова М. Ю. Возможности поколения и индивидуальные шансы: Модульная организация открытого гуманитарно-управленческого образования юношей: Учебно-методическое пособие. — М., Томск: Дельтаплан, 2003. — С. 6.

## РАЗДЕЛ 6 ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СТРАТЕГИИ НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ

### РЕЗОЛЮЦИЯ КРАСНОЯРСКОГО РЕГИОНАЛЬНОГО ФОРУМА СТАРШЕКЛАССНИКОВ И СТУДЕНТОВ «ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СТРАТЕГИИ НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ»

27—30 января 2004 года в городе Красноярске состоялся Региональный Форум старшеклассников и студентов «Образовательные стратегии нового поколения». Форум был организован Главным управлением образования администрации Красноярского края, Красноярским краевым менеджерским центром развития дополнительного образования детей в рамках Программы развития системы дополнительного образования Красноярского края «Поколение-XXI: развитие Человеческого потенциала».

На него съехалось более 100 молодых людей из 35 территорий Красноярского края, чтобы высказать свое мнение по поводу волнующих нас проблем российского и красноярского образования, а также обсудить наши собственные образовательные интересы и стратегии.

На открытии Форума к нам, молодым участникам, обратились заместитель Губернатора Красноярского края по социальным вопросам Надежда Васильевна Крепышева, начальник Главного управления образования администрации Красноярского края Владимир Петрович Шишмарев и начальник отдела развития воспитания и дополнительного образования Наталья Викторовна Анохина. В их обращении говорилось о том, что Программа «Поколение-XXI» — это один из первых в России прецедентов создания открытой региональной системы дополнительного образования, которая в отличие от традиционных образовательных систем ориентируется, прежде всего, на интересы, задачи и проблемы нового поколения, на повышение наших стартовых возможностей и жизненных шансов.

В течение четырех дней мы, участники Форума, ставили и обсуждали сложные вопросы:

- Каковы образовательные возможности для нашего поколения в условиях развивающегося региона?
- Как с учетом новых возможностей перейти к построению собственных образовательных траекторий и стратегий?
- Какими должны быть современные учебно-образовательные программы?
- Что поможет нам при выборе будущей профессии?

Итогом работы на Форуме стало подготовленное нами встречное обращение к представителям краевой власти. Кратко оно выглядит так:

### **МЫ ГОТОВЫ!**

- Мы готовы самостоятельно отвечать на вопросы:
  - Что для нас сегодня исторично?
  - Что для нас сегодня социально?
  - Что для нас сегодня культурно?
  - Что для нас сегодня современно?
- Мы готовы самостоятельно оформлять заказ на собственное образование!
- Мы готовы включиться в серьезную аналитику современной социально-экономической ситуации в Красноярском крае и заинтересованное обсуждение перспектив его развития!

### **НАМ БЫ ХОТЕЛОСЬ!**

- Нам бы хотелось, чтобы в Красноярском крае был создан Краевой Тьюторский Центр, как место встречи молодых людей края с различными образовательными интересами и потребностями с экспертами, обеспечивающими поддержку и сопровождение наших индивидуальных образовательных стратегий!
- Мы заинтересованы в появлении индивидуальной накопительной системы, учитывающей наши успехи и достижения не только в школах, но и в дополнительном образовании!
- Нам бы хотелось, чтобы в Красноярском крае был создан Молодежный конгресс-центр (интернет и интранет центры, гостиница, малый и большой конференц-залы, зал круглого стола, инфраструктуры питания), как постоянное место проведения региональных образовательных и научных мероприятий для нас, старшеклассников, — школ, семинаров, конференций, форумов!
- Нам бы хотелось, чтобы в Красноярском крае была предоставлена возможность прохождения старшей ступени общеобразовательной школы по системе «экстернат»!
- Нам бы хотелось, чтобы в краевой системе дополнительного образования появились гарантии в получении качественного образования каждому старшекласснику Красноярского края, независимо от места проживания и социального положения!
- Нам бы хотелось введение «Золотого Списка Губернатора» для поддержки тех детей, которые имеют высокие результаты и претендуют на рекордные образы жизни!

**МЫ** — Участники Форума готовы к продолжению открытого диалога при обсуждении вопросов, связанных с образовательными стратегиями нашего поколения!

г. Красноярск, 30 января 2004 года

## ДОКЛАДЫ УЧАСТНИКОВ КРАСНОЯРСКОГО РЕГИОНАЛЬНОГО ФОРУМА СТАРШЕКЛАССНИКОВ И СТУДЕНТОВ «ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СТРАТЕГИИ НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ»

### ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СТРАТЕГИИ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ

Максим Пасынков,  
*выпускник, тьютор Риторической Школы,  
студент факультета журналистики  
Красноярского государственного университета*

«Стратегия — искусство планирования руководства, основанного на правильных и далеко идущих прогнозах». Так выглядит одно из определений слова «стратегия» в толковом словаре. Рассматривая образовательную стратегию как комплекс шагов для достижения образовательной цели, мы вряд ли сможем однозначно ответить на вопрос о существовании такой стратегии у современной молодежи.

С одной стороны, сегодня большинство молодых людей к 10-му классу уже определяют с выбором будущей профессии и начинают целенаправленную подготовку. С другой стороны, только единицы старшеклассников в Красноярском крае принимают решение о переходе в старшей школе на экстернатовскую форму обучения. Значит ли это, что красноярские школьники еще не готовы, отказавшись от очной формы, освободить себя для подготовки к вузу? Или мы еще просто не способны *самостоятельно* принять ряд важнейших решений (объяснить позицию родителям, директору школы и учителям, по-новому организовать свое время) и полностью взять на себя ответственность за свое образование? Однако молодежь с интересом посещает интенсивные школы, пытается вести диалог с «взрослым» населением. Значит, какое-то образовательное движение все-таки происходит?

Мне кажется, что стратегия образования у большинства молодых людей присутствует на полуинтуитивном, внебумажном или точнее несформулированном уровне. Поэтому, наверное, пока имеет смысл говорить лишь о направлении движения в образовании, о формировании собственного образовательного вектора. И именно на помощь в выборе этого направления, на мой взгляд, должны быть направлены все программы школьного и дополнительного образования.

Но для формирования собственного вектора, наверное, необходимо иметь какие-то образцы, своеобразную матрицу, куда можно себя встроить, понять возможные направления движения. Такую матрицу наиболее точно, как мне кажется, предлагает Вячеслав Ру-

дольфович Лозинг в книге «Поколенческий дискурс в практиках самоопределения» в статье «Современные геополитические вызовы и Поколение Рубежа». Автор рассматривает Рубеж как рубеж между разными парадигмами развития мирового сообщества, а Поколение Рубежа как людей, способных найти ответ на современные вызовы. В связи с этим предлагается два сценария возможного развития нашей страны: геополитический и геоэкономический. Второй, ориентированный на стратегию опережающего роста, предполагает инновационную экономику (роль индустриального труда вытесняется интеллектуально-творческой активностью) и адресован Поколению Рубежа.

Соответственно Вячеслав Лозинг предлагает и принципиально новую дифференциацию и стратификацию — по уровню приватизации человеком мышления и деятельности:

1. инноваторы — люди, способные строить Будущее в мысли, понимать тенденции развития, проектировать и доносить проекты до людей, способных их воплотить;

2. реализаторы — люди, которые могут понять и принять новую идею и на ее основании построить реальное Будущее;

3. специалисты — «родить» новую и реализовать чужую идею не могут. Но хороши каждый на своем месте, без них невозможно рождение и воплощение идеи;

4. люмпены — люди, которые работать и жить не научились / разучились;

Эта матрица является, на мой взгляд, достаточно универсальной по двум причинам. Во-первых, она отражает четыре принципиально разных типа людей, а значит и разные направления образовательного вектора. Во-вторых, другие существовавшие дифференциации ставили человека в зависимость от кого-то (общинный, феодальный строй, национальный признак, принадлежность к пролетарской власти, наличие\отсутствие богатства, социальное положение и т. д.), что накладывает отпечаток некой предопределенности и затрудняет движение. Стратификация В. Лозинга ясно демонстрирует, что нахождение в той или иной группе *полностью* зависит от человека и определяется по результатам его мышления и деятельности. Таким образом, понятно, что школа должна ориентировать на направление инновационного и реализаторского мышления, так как только эти две группы являются адекватными современной ситуации.

По В. Лозингу, для этого необходимо уметь решать три типа задач: познавательные, творческие и социально-практические. К сожалению, ни одна из подобных задач большинством современных школьников не решается. И вся проблема, как мне кажется, заключена в том, что и в семье, и в школе все задачи решаются по принципу «заданки»: ученику показана та «единственно верная» тропка, по которой ему необходимо идти. Так, в математике школьнику предлагается

запомнить  $a + b = c$  и решить задачу, подставив в готовую формулу новые цифры. Я до сих пор не могу понять, почему в своих (!) сочинениях по литературе школьников постоянно заставляют переписывать мысли других (пусть даже очень умных и талантливых людей), «убивая» аналитическую функцию ученика. И самое страшное, что молодежь привыкает мыслить по «заданке» и переносит это мышление на все сферы своей жизни.

Не так давно группу студентов, в числе которых довелось оказаться и мне, пригласили в одну из красноярских школ работать в качестве организаторов школьных культурных мероприятий. Но первое же мероприятие было нами провалено, поскольку творческая группа школьников стремилась к «заданке», постоянно спрашивая, а как надо сделать. Мы принципиально не хотели навязывать ученикам те или иные рамки, в результате мероприятие не состоялось. Получается, что современные школьники не умеют и не хотят мыслить свободно, постоянно следуя навязанному примеру. По той же схеме «задание — выполнение» работают и многие преподаватели в дополнительном образовании. Понятно, что при таких условиях ни образовательный вектор, ни, тем более, собственная образовательная стратегия сформироваться у молодого человека не могут. Поэтому востребованными и современными оказались проекты интенсивных школ, раздвигающие горизонты мышления молодежи и предлагающие принципиально новые формы работы.

Лично на меня существенное влияние оказала Риторическая Школа. Хотя в свой первый приезд я испытал настоящий шок. Я не понимал, чего от меня хотят, что я должен делать и как нормальный ученик массовой школы ждал четко поставленных задач и однозначных решений. Но этого мне никто предложить не мог, более того мои ровесники пытались рассуждать на предложенные темы и находили свои решения, живо обсуждали книги, о которых я ничего не слышал и фильмы, которых я не видел. Сегодня я благодарен Риторической Школе и всем тем, кто тогда меня окружал. Теперь я уже по-новому смотрю на многие происходящие в моей жизни события, я избавился от ряда стереотипов, открыл для себя потрясающие произведения Ричарда Баха и Пауло Коэльо, фильмы Стенли Кубрика... Не знаю, случилось бы это без Риторической Школы или нет. Но только сейчас я начинаю понимать чего хочу от образования и что могу для этого сделать. Наверное, это и есть тот самый образовательный вектор, который постепенно может оформиться в собственную стратегию.

**ИНДИВИДУАЛЬНАЯ ЖИЗНЕННАЯ И ИНДИВИДУАЛЬНАЯ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СТРАТЕГИИ**

Андрей Шалимов,  
*выпускник Школы гуманитарного образования,  
студент факультета журналистики  
Красноярского государственного университета*

Общей рамкой выступлений выпускников образовательных проектов программы «Поколение-XXI: развитие Человеческого потенциала» является тема «Индивидуальной образовательной стратегии». Сейчас, как я понимаю, каждый из нас рассказывает о том, как мы использовали образовательную возможность программы развития дополнительного образования в Красноярском крае.

Для меня лично, само явление, построение образовательной стратегии очень тесно связано с созданием своей жизненной стратегии.

Возможность помыслить о том, какая у меня схема индивидуального жизненного прорыва, что я делаю для ее реализации, какое место в ее осуществлении занимает образование, у меня появилась в результате мыслительной, учебной работы в Школе гуманитарного образования. Начну с моего представления о схеме современного индивидуального жизненного прорыва (стратегии):

**Схема современного индивидуального жизненного прорыва:**

Образование — Эксклюзивность (компетенция) —  
— Образ будущего (Цель, Мечта)

Под Образом будущего в моей схеме понимается конкретное, индивидуальное представление о своей жизни, результатах, достигнутых через 15—25 лет. Для меня оно выглядит как резюме 2020—2025 годов. Кроме традиционных пунктов (уровень образования, особые навыки, знания, научная степень, опыт работы, основные достижения и награды, продуктивные черты характера, сфера деятельности, партийность и опыт общественной работы), резюме включает в себя и такие показатели, как доход, семейное положение, совокупность антропометрических показателей (рост, вес и т. п.), регулярность посещения спортзала, мест отдыха и пр.

Построение такого образа Будущего есть серьезная мыслительная работа, она заставляет задуматься о своих возможностях, путях достижения, необходимых ресурсах и многом другом.

Исходя из полученных мною знаний в Школе гуманитарного образования, а также из других источников, включая труды о совре-

менном обществе (например, книга «Бизнес в стиле фанк» шведских профессоров Кьелла А. Нордстрема и Йонаса Риддерстрале) одним из самых эффективных средств достижения успеха сегодня и завтра является создание собственной Эксклюзивности, особого вида Компетенции. Это когда Вы, я делаем (либо знаем) что-то лучше всех в мире. Как выражаются авторы книги «Бизнес в стиле фанк»: «Талант — это единственное, что сегодня заставляет капитал плясать». Звучит все это замудренно, но на самом деле, если рассматривать себя как уникальную индивидуальность, то скоро можно найти (вспомнить) свои эксклюзивные навыки и знания. Теперь их надо развить, надо, чтобы о них узнали другие люди, надо научиться ими управлять (менеджмент компетенции), надо как бы «выпустить собственные акции», и тогда успех в достижении ранее загаданного (задуманного) Образа будущего, о котором я говорил ранее, становится совсем реальным.

Образование есть постоянно пополняющийся ресурсный центр для видоизменяющейся в зависимости от требований конкретно-временной общественной ситуации Компетенции человека.

Для меня Образование есть, исходя из самого слова, Образование чего-то нового, видоизменение, новация.

#### **Схема отвечающего современным требованиям образования:**

Право собственности — Возможности и механизмы — — Целевое и целенаправленное их использование
--

Моя индивидуальная образовательная стратегия как явление зародилась, начиная с осознания самостоятельности образовательного действия, его индивидуальности и иногда даже интимности. Я в определенный момент времени осознал свое право собственности на свой образовательный процесс. В этот момент я стал самостоятельным игроком на поле получения образования наравне с другими игроками — школой, вузами, институтами дополнительного образования. Именно тогда мы и начинаем визуально различать те самые Образовательные возможности, эффективно, целенаправленно используя которые мы можем простроить и реализовать свою образовательную (далее читаем жизненную) стратегию.

В заключении хотел сказать, что благодаря Школе гуманитарного образования я стал мыслить себя, Андрея Шалимова, как проект. Этот проект находит свое отражение на следующих общественных сферах — политика, постиндустриальный менеджмент, СМИ, образование. Этот проект обладает особыми компетентными качествами, направлен на достижение определенных результатов и я верю — будет успешно реализован.

РАЗВИВАЮЩИЕ ШКОЛЫ В МОЕЙ ЖИЗНИ: ОТ ПРОБЫ К ПРОЕКТУ

Александр Овчинников,  
тьютор Школы «Топ-менеджеры будущего»,  
ученик 11 класса школы № 41 г. Красноярска

В 10 лет я попал в первую, но не последнюю в своей жизни развивающую школу. Это была интенсивная школа «НooГен». На тот момент я был скромным ударником и актером самодеятельной театральной студии и, живя в Красноярске, даже не задумывался о возможности покинуть родной дом (в тот год «НooГен» проходил в Новосибирске). Сейчас я могу сказать спасибо родителям, которые, несмотря ни на что, отправили меня в дальнее плавание по волнам развивающего обучения.

И вот я приехал в чужой город, что бы заниматься чем-то совершенно не понятным для меня. Основным шоком было, когда на второй день мне предложили представить и описать мир с двумя взаимноперпендикулярными временами. Подобное задание казалось мне, прилежному ученику среднеобразовательной школы, просто кощунственным. Путь понимания того, что это нормально, занял две недели, и теперь я могу сказать, что «НooГен» показал мне возможности *мыслить по-другому и решать задачи, которые и вообразить сложно*.

Следующим этапом моего пути была Городская Школа Актива (ГоША). Туда я приехал уже с представлениями о том, что будет там происходить. Эта школа была направлена на работу с активными школьниками, к которым я в то время уже относился, благодаря работе в школьном совете.

Вообще всякая развивающая школа это целый поток новых ощущений навыков и моментов *«инсайта»*, когда сознание вдруг озаряет вспышка понимания, и горизонты возможностей начинают расширяться. Поэтому передать все полученное в Школе просто не возможно, для понимания этого надо в ней участвовать.

Главным моментом в ГоША для меня стало осознание того, что *я способен менять этот мир сам, и что самое удивительное — мир будет меняться*. В качестве инструмента для этого предлагалось использовать проектную деятельность, которая было освоена в спешном порядке и опробована при написании проектов, под которые даже выдавались деньги. Однако выяснилось, что в обычной жизни ресурса на реализацию этих проектов катастрофически не хватает.

Различие между ситуацией интенсивных школ и «реальной жизни» очень велико. Несмотря на то, что в НooГене и ГоША я получил способности, которые сейчас помогают мне в жизни, на тот момент использовать их не получалось. Интенсивы являлись практически

изолированными от окружающего мира. Тогда я стал искать развивающие школы, где предлагаемый материал был бы связан с жизнью. Так начался *проект моего развития*.

Известное изречение «ищите и обрящите» подтвердилось. Я смог попасть в Краевую школу Управления «Топ-менеджеры будущего». Основным отличием КраШУ от прочих школ я считаю особую наполненность программы школы, которая открывала реальные перспективы развития и пути по их достижению. Основной идеей этой Школы, на мой взгляд, является следующая фраза: «*Если не управляешь ты, управляют тобой*». Как и в ГоША проектная деятельность здесь являлась основным способом изменения. Однако границы ее применимости значительно расширились. Я понял, что проектировать можно не только проведение городского конкурса сочинений «Люби свой город» (мой первый проект в ГоША), но и социальные изменения, а самое главное проектировать можно свое развитие, повышая тем самым его эффективность.

Еще одним инструментом, который предлагала КраШУ явилась рефлексия — процесс остановки действия и его анализ на предмет причин не успешности. Тогда я понял суть этого процесса, но принять ее и начать действовать смог только во время педагогической работы, которая началась после участия в двух циклах Краевой Школы Управления, когда я понял, что «лучший процесс учебы, работа учителем». Большой опыт различных деятельностей и претензии на активное участие в педагогическом процессе помогли мне стать стажером в КраШУ. За два года я прошел путь от помощника вожакого до тьютора, то есть человека, который организует понимание предлагаемого материала участниками школы. Все это было очень интересно, но все-таки я выполнял то, что придумали другие, а хотелось создавать свое (именно этому способствует посещение различных развивающих школ). Тогда я разработал идею внутришкольного модуля, обосновал его потенциальные возможности в области инициации активности школьников (одно из основных направлений работы КраШУ) и обеспечил проведение этого модуля. Так я стал «мастером», который отвечает за определенный кусок школы. Сейчас я участвую в территориальных Школах Управления «Топ-менеджеры будущего» как участник педагогической команды. Мне кажется, что для ученика 11 класса это совсем не плохо. Курс интенсивных школ и в особенности работа в Школе Управления, позволили мне совершить скачок в развитии, понять свои перспективы и пути достижения успеха в жизни.

Однако я уже говорил, что ситуация Школ отличается от жизни. Для меня различные интенсивные школы представляются парниками, которые помогают взрастить в человеке, что-то необыкновенное и очень важное в современной жизни, например мобильность или способность к проектированию. Но, несмотря на это, при выходе из

них человек сталкивается со многими трудностями, о которых не упоминается в материалах интенсивных школ. Это и система общего образования, которая старается приватизировать все свободное время, и родители, которых часто пугают новые для них виды деятельности, и элементарное отсутствие единомышленников.

Однако, если есть стремление к самосовершенствованию и интенсивные школы рассматриваются не только как место прикольной тусовки, то все эти препятствие можно преодолеть, например с помощью техник, которые предлагаются в развивающих школах. В моем случае «карьерный рост» внутри Школы Управления шел параллельно со становлением меня как личности в обычной жизни. Возможно это связано с тем, что я посетил несколько разнонаправленных интенсивных школ и, как говорится, количество перешло в качество. Полученные навыки и умения, позволили мне совершить ряд действий, которые я считаю своими достижениями, ибо раньше я не мог даже помыслить о чем-либо подобном.

Так я перешел с позиции актера самодеятельной театральной студии, на позицию помощника режиссера, от которого требовалось организовать процесс постановки спектакля. Причем это стало возможным только благодаря начальным знаниям менеджмента, которые я получил в Школе Управления. Эти же навыки позволили открыть дискуссионный клуб, и собрать молодежное аналитическое объединение «Новое время», руководителем которого я сейчас и являюсь.

Однако основным результатом моего проекта развития на данном этапе, является победа в открытом конкурсе концепций Молодежной Политики Красноярского края в 2003 году. Для этого мне пришлось использовать все то, что я освоил в Школе Управления и других интенсивных Школах. Это действие позволило мне выйти на новый уровень, возможно через несколько лет я серьезно займусь политикой и не только молодежной.

Сейчас я собираюсь закончить 11 класс и начать реализацию более масштабных проектов, тем более ресурсы для этого уже накоплены.

Теперь я четко вижу себя в будущем, как успешного человека. Но самое главное, что это не просто мечта, а проект, который обязательно будет реализован. Своей успешностью сейчас и перспективами в будущем, я во многом обязан различным интенсивным школам и в особенности Школе «Топ-менеджеры будущего».

**НЕВЫРАЖЕННОЕ**

Татьяна Уфимцева, выпускница Школы  
гуманитарного образования,  
студентка факультета иностранных языков  
Красноярского государственного университета

Если я говорю языками человеческими и ангельскими,  
а любви не имею, то я — медь звенящая или кимвал  
звучащий.

Если имею дар пророчества, и знаю все тайны,  
и имею всякое познание и всю веру, так что могу  
и горы переставлять,

а не имею любви, — то я ничто.

И если я раздам все имение мое и отдам тело мое  
на сожжение,

а любви не имею, нет мне в том никакой пользы.

*(Первое послание Коринфянам  
святого апостола Павла, 13:1—3)*

В предварении текста хочу предупредить читателя: все нижеизложенное — плод моих размышлений, то есть носит сугубо субъективный характер. Но иного и не бывает.

**1. Тезис**

Для тех, кто действительно участвовал в Школе гуманитарного образования, всегда самым заманчивым и ценным в ней было то, что это было не просто место для образования, но место для выращивания себя, то есть — в культурно-остраненной форме — Человека. Все культурологические, философские вопросы были лишь пространствами для собственного самоопределения.

Мы знали, что есть два подхода к обучению: одним учатся в обычных школах и другим мы учились в ШГО. Мы приходили в ШГО — мы, которые как и все учились еще и в традиционной школе (и так называемое дополнительное образование на самом деле таковым не являлось, так как было устроено по такой же системе обучения, как и традиционная школа), в которую ты приходишь, тебе объясняют какой-то материал, ты его выслушиваешь, ну и потом, как говорят педагоги, ты вроде как должен его усвоить. И усвоил — не усвоил — это потом и оценивается. Причем под усвоением подразумевается просто трансляция: осмысленная, неосмысленная — не важно, главное — чтобы ты мог повторить однажды сказанное учителем. Система так устроена, что это — основная ценность (усвоил математику — хорошо, отлично, значит ты в этой системе успешен), и весь креатив поэтому носит характер чего-то дополнительного, необязательного. А когда мы пришли в ШГО и начали этим способом, который для нас был привы-

чен, учиться там, то очень скоро мы стали понимать — это нам не нужно, и есть другой способ учиться — так, что это может быть для тебя действительно интересно, жизненно важно как для человека, а не только ученика. И когда нам объясняли тему, допустим, про Профессиональные Миры, то всегда был такой соблазн — начать это обсуждать как бы просто со стороны, как сторонний наблюдатель, как математику в школе, по привычке. Есть вот какие-то профессиональные истории — есть вообще понятие Профессии. Можно о ней рассуждать до умопомрачения, писать про это философские трактаты, научные исследования и т. д., гоняясь за теоретической новизной, практической значимостью, актуальностью... Но потом нам показали другой подход. Дело в том, что к этим культурным объектам — Утопия, Миры профессиональных историй, Будущее, История, — к ним можно относиться по-другому, потому что оказалось, что они не являются тем, что просто лежит *рядом* с нами — сижу я, и рядом сидит моя история, или История вообще. Нельзя исследовать ее как какой-то *объект*, потому что оказывается, что у меня, во мне тоже уже есть история! И тогда она не рядом со мной соположена, и я не могу быть к ней равнодушна и беспристрастна, оценивать ее как сторонний наблюдатель. И вот когда этот момент осознания происходил, то это было для нас таким толчком, с которого, собственно, все и начиналось. Ты понимаешь, что все те вещи, о которых ты говоришь — они могут происходить и происходят также и с тобой. Это такое чувство проживания — вот этой же самой культуры, про которую нам привыкли рассказывать в учебниках как про нечто совершенно абстрактное и вообще не имеющее к нам никакого отношения.

А мы — разбирали мир, а потом *сами* собирали: «А потом было самое вкусное в этой школе: деконструкции, реконструкции, построение рефлексий над событиями, выстраивание своих версий и отношения. Мы давали собственную интерпретацию миру. «Золотое ШГОшное детство». Самое главное — мы понимали, что как мир подумаем, таким он и будет, то есть в этой игре — мы хозяева. Так оно и было. <...> Инноватика заключалась в создании СВОЕГО. Логика тут простая: если это твое — ты за это отвечаешь. Если ты можешь нести ответственность — ты можешь этим управлять. Если ты можешь управлять, значит, можешь делать то, что считаешь нужным. Если ты понимаешь, что нужно для данной ситуации и готов сам нести ответственность за ее изменение (изменение так, как тебе нужно), ты — свободен, потому что успешен тот, кто САМ<sup>18</sup>».

Именно в этом проживании — создании СВОЕГО рефлексией, мышлением, осознанием и воплощением этого в деятельностном,

---

<sup>18</sup>Балашкина М. Г. Педагогика самоопределения в статусе механизма «заботы о человеке» // Архе. Культуротехнический альманах. Вып. 5 «Антрополитика». — М., Томск: Дельтаплан, 2004.

и заключался основной образовательный ресурс Школы гуманитарного образования. Конечно, такой подход давал нам неоспоримые преимущества перед теми нашими сверстниками, которые умели только «зазубривать». На их фоне мы выгодно выделялись осмысленностью наших высказываний, сообразительностью, интеллектуальной ловкостью, — дарами рефлексии. Более того, с благодарностью хочу сказать, что практически все мои интеллектуальные умения — результат обучения в Школе гуманитарного образования.

Позже проживание стали называть «практикой» — в противовес «деятельности»<sup>19</sup>: практика — это «огуманитаренная» и «очеловеченная» деятельность, потому что, как часто у нас оговаривалось, гуманитаристика = методология (вносящая деятельностьную составляющую) + феноменология (вносящая человеческую составляющую: человек заключался в освоении, проживании культуры): «...идеологически эти разработки опираются, прежде всего, на достижения отечественных философских и научно-гуманитарных школ. Речь идет, прежде всего, о мыследеятельностной антропологии и педагогике Г. П. Щедровицкого и феноменологической философии сознания М. К. Мамардашвили, разработавших, на наш взгляд, основания современной теории и практики самоопределения<sup>20</sup>».

## 2. Антитезис

Однако, как известно, действительные ценности и принципы не обязательно проявляются в том, *что*, но обязательно — в том, *как* провозглашаются: какой язык, какие средства используются, на каком поле, в каких предельных рамках происходит разговор. Заявляли мы — право на самоопределение, что проявлялось в главной максиме «А тебе-то это зачем нужно?» — и чем и постулировалась, казалось бы, ценность себя, ценность человека. Но как мы это заявляли, на каком языке, что имели в виду под «нужно» — что считали нужным, а что ненужным? Язык обсуждения и предельные рамки приоткрываются не столько в вопросе, сколько в возможном ответе — ответе, который может быть засчитан. А нужным считалось лишь нужное деятельно-

---

<sup>19</sup>Обсуждению понятия «практика» во многом были посвящены Малые летние школы по практической антропологии, состоявшиеся в Томске в июне 2002-го и июле 2003-го годов; см. также: Попов А. А. Практическая антропология: новые форматы самоопределения // Со-Общение. Технологический журнал для гуманитариев. — 2002. — № 7—8 (32). — С. 43—44.

<sup>20</sup>Попов А. А., Проскуровская И. Д., Балашкина М. Г., Юрасова М. Ю. Возможности поколения и индивидуальные шансы: Модульная организация открытого гуманитарно-управленческого образования юношей: Учебно-методич. пособ. — М.; Томск: Дельтаплан, 2003. — С. 15.

стно, но не лично! То есть, с одной стороны, да — нужное тебе, но — нужное тебе деятельно!

Снисходительно соглашаясь включить личностное в деятельность, мы — все-таки! — в деятельность включали его, *пог* деятельность подгоняли. Личностно быть дозволено — пока это не мешает деятельности. И все наши разговоры о личностном происходили на деятельностном поле, категориями деятельности, на языке деятельности! Вместо взаимообогащения деятельности личностным, а личностного — деятельностью, мы просто свели все личностное к деятельностному:

«Мне очень трудно сегодня мыслить свое развитие, свою деятельность вне более большого контекста. Ты — это не ты. Ты всегда в контексте. А по-другому мы не можем<sup>21</sup>». Человек всегда в контексте. Человек — всегда как культурный Герой<sup>22</sup>, как субъект, позиционер того / иного пространства — и никогда — сам по себе, сам для себя, с его личными проблемами и переживаниями. Человек в ШГО — обозначение позиции на доске, обозначение субъекта деятельности, но никогда — как просто человек. Мы называли человеческим, проживанием осмысление, осознание, освоение культуры — но неужели человек — это только сознание и мышление, неужели нет общечеловеческого? Неужели человек — это только Герой, переживший «второе рождение» в культуре? Неужели нет у него первых родителей, которые произвели его на свет не сознанием и мышлением, но своим телом и сердцем? Неужели любим мы — сознанием или мышлением, неужели кроме искусственного ничего в нас больше нет, нет сердца и внутренней жизни? Неужели *все* ценно и имеет право на существование настолько, насколько оно имеет значение для некоей деятельности? И говорить о безотносительном праве на существовании, на жизнь — пережиток натурализма?

«Одна из родовых особенностей марксизма и идеологии, которая из него выпестовалась — это полное игнорирование всех естественных ресурсов мыслительности и жизнебытия человеческого. Там их не было, в том виде, по крайней мере, в котором это получило свое осуществление. Не было природы, человека, культуры (я уж не говорю о духовной жизни) как неких естественных сущностей, которые в этой своей естественности и благодарности должны быть сохраняемы. <...> Зачем они созданы? Нам этот замысел не известен. Но они есть. Они самоценны в своем существовании. То же самое в культуре. <...> То же самое по отношению к человеку: сохранить какое-то равновесие, прой-

---

<sup>21</sup>Балашкина М. Г. Педагогика самоопределения в статусе механизма «заботы о человеке» // Архе // Культуротехнический альманах. Вып. 5 «Антрополитика». — М., Томск: Дельтаплан, 2004.

<sup>22</sup>См. об этом также статью: Немцев М. Ю. «Школа как вариант героической утопии» // Введение в педагогику самоопределения. — Томск, 2001. — С. 100—107.

ти, как по острию ножа, между свободой и естественным (безусловными самооценностями) и здесь самоопределиться<sup>23</sup>».

Некоторые, быть может, все-таки опять возразят: в ШГО мы говорили про себя, и, в этом смысле, занимались практикой, и жили, и совмещали жизнь, мысль и дело. Себя и Человек — центральные понятия ШГО. Да, мы так говорили, и я так говорила. Но ведь важны не столько слова, оболочки, сколько их содержимое, подразумеваемое — а все разговоры о человеке улетали в культурные пространства (и отсюда — «мы себя не можем помыслить вне большего контекста»), а *сам человек* забывался, сам как таковой, как самоцель, как конечная цель поиска, как личность, как лицо. Мы обсуждали человека рефлексивного, сознающего, мыслящего, причащающегося к культуре — но как же просто человек? Кто рискнет сказать, что человек сводим к феноменам сознания и мышлению и прокручиванию осознанного и осмысленного в деятельности? Есть же еще и личностное, личное, о чем говорится в нашей православной духовной традиции — то самое личное, которое является в умном делании, исходящем из «средоточия всей телесной и духовной жизни человека, существеннейшего органа и ближайшего седалища всех сил, отправлениям, желаний, чувствований и мыслей человека со всеми их направлениями и оттенками<sup>24</sup>» — сердца?

Человек же — не только культурно-исторически творимое существо, но и личность! Помимо того, чему мы научаемся, есть просто общечеловеческое, выгодное «отсутствие» которого не оправдывается «незнанием», «непричастностью» или «принадлежностью к другой онтологии».

Общечеловеческое — не понятие из другой онтологии, да и вообще не понятие; это не вопрос ценностей и не впадение натурализм. *Есть* в каждом человеке личное, душевное, шершавое, неповторимое, *невыраженное* (или невыражаемое?), которое не проявляется ни в каких продуктах деятельности и никакой технологизации не подлечит! А потому, концентрируясь только на деятельности, невозможно этого увидеть. Однако — если невозможно так, то это не значит, что невозможно никак.

### 3. В поисках синтеза

При огромном эмоциональном волнении, связанном с обсуждением «человеческого», желательно, чтобы разговоры эти отличались величайшей сдержанностью: важно не упасть в противоположную крайность, не зачеркнуть все предыдущее наработанное содержание как

<sup>23</sup>Генисаретский О. И. О возможностях опыта философствования // Сибирские Философские школы: сборник материалов. — Новосибирск: НГАЭиУ, 2002. — С. 65.

<sup>24</sup>о. Павел Флоренский. Столп и утверждение истины. Том 1. — М: изд-во «Правда», 1990. — С. 268.

«неправильное» и не свести все — на сей раз только к личности и ничего не делая. Я ведь не ратую за отказ от всякой деятельности: отнюдь! Важно «сохранить какое-то равновесие, пройти, как по острию ножа, между свободой и естественным (безусловными самоощущениями) и здесь самоопределиться». Это вопрос долга и ответственности за целостность личности, о чем писал еще в 1919 году Михаил Бахтин в своей ранней статье: «Три области человеческой культуры — наука, искусство и жизнь обретают единство только в личности, которая приобщает их к своему единству. Но связь эта может стать механической, внешней. Увы, чаще всего это так и бывает. Художник и человек наивно, чаще всего механически соединены в одной личности. <...> Что же гарантирует внутреннюю связь элементов личности? Только единство ответственности. За то, что я пережил и понял в искусстве, я должен отвечать своей жизнью, чтобы все пережитое и понятое не осталось бездейственным в ней. <...> Личность должна стать сплошь ответственной: все ее моменты должны не только укладываться рядом во временном ряду ее жизни, но проникать друг друга в единстве вины и ответственности<sup>25</sup>».

И поэтому и в самой по себе рефлексии нет ничего зазорного; она хороша, куда ее не пытаются применять к сфере не ее юрисдикции — к личной жизни, например; пока не пытаются все подчинить рефлексии. Всему свое место и время. Наш разум так устроен, что ему хочется найти во всем единство и монолитность и ловко и гладко свести все к чему-то одному. Уже сама идея склеивания всех слоев жизни подо что-то одно — порочна и как раз и приводит к подмене подлинного мнимым: например, подлинно личного закамуфлированным под личное деятельностным. Так, все эти утонченные инструменты деятельности для нас были чем-то большим, чем просто инструменты: они, грубо говоря, были для нас мамой, папой и лучшим другом (и не отсюда ли идут все идеи о «культурном рождении» от так называемых «ненатуральных родителей»? ). Вместо того, чтобы иметь обычное детство, у нас было «золотое ШГОшное». Сферу нашей личной жизни наполняли экзистенциальные вопросы, вопросы устройства мира и т. д. Поэтому теперь от этого нельзя просто отвернуться — не своим инструментальным совершенством важны нам все эти техники — они составили этап — и важнейший, подростковый! — нашей жизни; они дороги нам «лично». Я отчетливо поняла это, когда в разговоре с одним методологом пыталась ответить на вопрос, чем же так привлекательна СМД-методология, что я иногда пользуюсь ее средствами — не в инструментальной привлекательности тут дело, а в том, то мы в этом жили, этим занимались, и — хотим мы того, или

---

<sup>25</sup>Бахтин М. М. Искусство и ответственность. [www.gtnews.ru](http://www.gtnews.ru).

нет — нам теперь и дальше с этим жить, за это отвечать: это часть нашей жизни, нашей истории.

Ошибка — не в том, что мы говорили о деятельности, культуре. Это замечательно! Ошибка — в исключении из обозрения действительно личностного начала, и — как следствие — исключении ответственности в личной жизни:

«Уже давно, давно, вероятно, с XVI века, мы перестали охватывать целое культуры, как свою собственную жизнь; уже давно личность, за исключением очень немногих, не может подняться к высотам культуры, не терпя при этом величайшего ущерба. Да, уже давно попытка обогатиться покупается жертвою цельной личности.

<...>

Культура есть среда, растящая и питающая личность; но если личность в этой среде голодает и задыхается, то не свидетельствует ли такое положение вещей о каком-то коренном «не так» культурной жизни? Культура есть язык, объединяющий человечество; но разве не находимся мы в Вавилонском смешении языков, когда никто никого не понимает и каждая речь служит только, чтобы окончательно удостоверить и закрепить взаимное отчуждение? Мало того, это отчуждение крадывается в самое единство отдельной личности: себя самое личность не понимает, с самою собою утратила возможность общения, раздираясь между взаимоисключающими и самоутверждающимися в своей исключительности «точками зрения». Отвлеченные схемы, они же перспективные единства, перспективы, если допустить такой идеологизм, вытеснили из жизни личность, и ей приходится полузаконно ютиться где-то на задворках, работая на цивилизацию, ее губящую и ее же порабоощающую<sup>26</sup>».

Ведь что мы делали? Мы избегали всякого рассмотрения идей автора в ключе его личности, его личной жизни, вторя «Смерти автора» и рассматривая *только* идейное содержание. А ведь подчас в жизни автора содержится куда больше ценного — *невыраженного* в его текстах и других последствиях его сознательной работы. Так же и с нами: в наших личных непроявленных, *невыраженных* ощущениях содержалось куда больше, чем в наших выхолощенных текстах. Но — увы! — мы предпочитали закрывать на это глаза. О том же сказано: «И так сложилось, что эти два начала — технократическое и гуманитарное, человеческое, — реализовались в нем на двух разных планах: первое определяло в основных чертах его «внешнее», его дела, концепты, формулировки; второе же было сокрыто в его «внутреннем». Для меня принципиально, что совершенно одно дело, *что он делал и говорил*, а

---

<sup>26</sup>о. Павел Флоренский. У водоразделов мысли. — М: изд-во «Правда», 1990. — С. 345—346.

другое дело — *чем он был, или: что он есть*<sup>27</sup>». Речь идет о том жизненном и человеческом, которое, будучи непущенным в дверь, все равно пролезает в форточку: «И философ имеет нечто условное и мертвенное! Напротив, в груди ученого все-таки бьется живое сердце. Никто, к чести человечества, не думает по науке для себя, в тиши благодарного созерцания Божьего мира; никто не бывает научен в кругу любимой семьи и дорогих друзей. Истинно человеческое есть и в науке. Незаметно для творцов ее, переливается оно и в научные схемы их трудов. К счастью и чести человечества, научные произведения далеко не столь научны и потому не столь нечеловечны и безличны, как о них свойственно думать широкой публике их современности. За свежей штукатуркой и лоснящейся краской самоновейших научных схем все-таки стоит воплощение человеческих замыслов»<sup>28</sup>.

Именно в *обогащении* деятельностного личным, а личного — деятельностным и видится будущий шаг. Кажется, об этом сказано: «Будущее всякой деятельности, — и управление тут не исключение, — связано с появлением на ее горизонте новых предметностей, с признанием целесообразности иного опредмечивания ее. <...> ... речь пойдет о предметности, *предусмотрительно* размещенной на пересечении "образа жизни" и "личностного роста"<sup>29</sup>» и «... педагогическая программа по выращиванию героев была не закончена. Причиной этого стала чрезмерная ориентация на мощь механизмов рефлексии, целеполагания и вообще рациональной мыследеятельности как метода самоизменения! Мыследеятельность не есть лишь категория мышления. Она напрямую связана с иными структурами человеческого тела и организма, с которыми и необходимо учиться работать педагогике самоопределения. Это, однако, потребует обращения к иным традициям»<sup>30</sup>. Иным *по типу!* Принципиально другим — не другим теориям, онтологиям, но другим измерениям человеческого существа, другим каналам человеческой жизни — телесным практикам, психопрактикам и т. д.

Набравшись смелости, дерзну предположить, что этот будущий шаг сделан в концепте психоматики: «...это введение строится на основе одного простого, но и далеко зовущего предположения: психоматика и психотехника суть разделы антропологии, а она есть ни что иное, как методология, опирающаяся на автономный канал трансляции «живой основы» человеческого существования, человека как

---

<sup>27</sup>Пинский А. А. Был ли Щедровицкий методологом? CD «Наследие ММК».

<sup>28</sup>о. Павел Флоренский. У водоразделов мысли. — М: Правда, 1990. — С. 153.

<sup>29</sup>Генисаретский О. И. Образ жизни и личностный рост: опыт экспозиции гуманитарно-экологической перспективы развития, 2003. — <http://hoster.metod.ru:8082/prometa/projects/personal/lib/1>.

<sup>30</sup>Немцев М. Ю. Школа как вариант героической утопии// Введение в педагогику самоопределения. — Томск, 2001. — С. 106.

«живой системы». Благодаря этому допущению, мы сохраняем в силе и славе весь аппарат методологической рефлексии (и теории деятельности), но в его приложении к особой действительности — к жизнедеятельности человека, осуществляющейся жизнью (а не культурой, мышлением, знанием или чем иным)<sup>31</sup>».

\* \* \*

Я не знаю, какие слова нужно подобрать, чтобы объяснить то, что я почувствовала. А может, в том и дело, что не словами тут нужно изъясняться, во всяком случае, не бумажными. И дело не в недостаточной пока рафинированности наших мыслительных средств, а в их принципиальной, по типу неподходящности! Вообще, очень сомневаюсь, что это можно понять, «ухватить» рефлексией, мышлением: лучше и не пытайтесь! Как нельзя ухватить рефлексией всякое человеческое: нежность, приязнь, дружбу, страсть, любовь к родителям, детям, любимому человеку ...

### ДРУГАЯ ШКОЛА

Тимур Алмабеков,  
участник Школы «Топ-менеджеры будущего»,  
ученик 11 класса школы № 41 г. Красноярск

Летом 2003-го года я наконец-то собрался съездить в интенсивную школу «Топ-менеджеры будущего», окончательно убедившись в необходимости этого действия весной.

Вообще, про интенсивные школы я слышал и раньше, но не придавал этому особого значения, и как выяснилось зря.

Опыт, наверное, одна из самых главных вещей, которые можно получить в Школе. Причем опыт самый разный, от мыследеятельности, до волейбола перед полдником. Разнообразие ситуаций, в которых появилась возможность попробовать себя, было огромным.

Ехал я туда в качестве ученика. И я полностью выжал эту позицию: учился, задавал вопросы, снимал образцы, понимал, вникал. Но этого показалось мне недостаточным. Я начал задавать вопросы тьюторам про работу с детьми, про будущие планы, начал анализировать ситуации, выходя из позиции ученика, понимая, что происходит.

Что-то начало получаться, и я периодически брал роль тьютора на себя, особенно на вечерних рефлексиях дня.

В школе я пробовал выходить в позицию лидера в образовательных (имитационно-деятельностных) играх, предлагая возможные решения проблем, возникающих в какой-либо игре.

<sup>31</sup>Генисаретский О. И. Искусство методики. — 1992. — [prometa.method.ru](http://prometa.method.ru).

Одним из ключевых понятий и действий в Школе была рефлексия. С этим понятием, я был знаком и раньше, но лишь в Школе я смог осознать его фундаментальность, полезность, и попробовать пользоваться этим инструментом постоянно. Школа помогла мне оформить рефлексию как способ продвижения к цели, как технику саморазвития и укрепить рефлексию в моем «несессере».

Школа меняет детей. Каждый день ребенок-участник узнает что-то новое, какую-то очередную «правду жизни», которую он сам не видел. И в соответствии с новым знанием он принимает попытку действия, чтобы проверить достоверность знания, попробовать на практике, то, что было обозначено только в теории, таким образом, помимо новых знаний он получает возможность освоить новые техники различного взаимодействия, социального, культурного — относящегося к чему-то. Часто участники Школы попадают в ситуацию, когда необходимо действовать, но совершенно непонятно как. Тогда и происходит, в первую очередь, интеллектуальная работа, коллективное мышление, которое позволяет найти решение. Мне кажется, что владение мышлением и рефлексией, это необычайно полезно для приобретения нового опыта и освоения новых техник, в том числе и формирование «нестраха» перед незнакомой ситуацией. Если в такой ситуации решение было найдено, то, следовательно, спонтанно был освоен новый способ действия, мышления, видения ситуации. Не важно, что мы сделали это от «безысходности», важно, что способ был найден и опробован и теперь попадет в копилку «личных инструментов» человека. Открытие новых способов мышления позволяет расширить умственные способности ребенка.

Для меня Школа была и важным этапом самоопределения, в том числе профессионального. Во-первых, большинство участников — это старшеклассники, которые думают о поступлении в вуз, во-вторых, они определяют себя с будущей профессией. Заслуга Школы в том, что она наталкивает на более взвешанный, рациональный выбор, как профессии, так и вуза. Школа раскрывает секреты многих жизненных позиций, которые в другом случае были поняты учениками в более позднем возрасте.

Школа создает возможности и дает им реализоваться, Школа развивает и позволяет научиться развиваться самому. Школа — возможность увидеть перспективу, поставить цель, научиться работать со своим будущим, возможность научиться проектировать что угодно, в том числе, и самого себя.

Я обязан этой школе тем, что начал понимать свои перспективы, поставил цели, научился развиваться и приобрел огромный и бесценный опыт.

## РОЛЬ ШКОЛЫ РЕГИОНАЛЬНОЙ АНАЛИТИКИ В МОЕМ ЛИЧНОСТНОМ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ САМООПРЕДЕЛЕНИИ

Наталья Стахеева,  
*выпускница Школы региональной аналитики,  
ученица 11 класса школы № 1 пос. Шушенское*

Основные причины, по которым я решила работать с этой темой, можно заключить в два тезиса:

- понимание про место, где ты находишься, есть условие ощущения и понимания себя в этом месте;
- нужно понимать значимость места, где ты находишься, для себя и для других людей.

Регион, как и любую территорию, можно и нужно изучать и анализировать как культурный ландшафт. В отличие от природных ландшафтов, культурные ландшафты соединяют в себе материальное и идеальное, у них два уровня распространения: на Земле и в сознании людей, в тех образах, которые создаются в отношении той или иной территории. Поэтому культурные ландшафты нельзя «увидеть»; они не даны нам предметно, и открываются только в результате осмысления тех культурных принципов, в соответствии с которыми была организована территория. Сложившиеся образы могут быть связаны со стратегиями освоения и развития пространства, которые были задуманы и осуществлены разными поколениями людей.

В этом смысле сам культурный ландшафт должен конструироваться в зависимости от той или иной стратегии освоения территории. Может оказаться так, что один и тот же фрагмент пространства может вмещать в себя несколько типов культурных ландшафтов. Культурный ландшафт это своего рода способ освоения территории, а выбор стратегии изучения, анализа и развития региона может стать определенным этапом выработки собственной жизненной стратегии.

В определении собственной жизненной стратегии в региональном контексте существует ряд проблем, задающих направление региональной аналитики. Это:

- неопределенное, абстрактное представление молодого поколения о будущем своего региона, своей страны, своем личном будущем;
- торможение процессов самоопределения у молодого поколения;
- «кусочное» содержание образования. При абсолютной предметности полное отсутствие целостности и практической, стратегической направленности.

Любую территорию следует воспринимать как полигон, ресурсную площадку, материал для самоопределения. Здесь у геополитики, геокультуры, геоэкономики появляется еще одна значимая функция — через эти сферы можно описать образ будущего, как людей, так и территории.

Можно попробовать предположить, что человек и его будущее имеет смысл в контексте какого-либо культурного региона, который, как и культурный ландшафт, существует не только и не столько в физическом смысле, но и на уровне восприятия людьми. Необходимо, чтобы на определенном этапе у человека включились следующие процессы:

- укрепилось представление об экономических, культурных, образовательных ресурсах территории;
- произошло самоопределение в современных процессах развития и образования, профессиональное самоопределение;
- построение сценария и стратегий, основанных на соотношении между стратегиями развития территории и собственными жизненными стратегиями.

Это, с одной стороны, обеспечивает выращивание, а с другой, характеризует человека как перспективную, конкурентоспособную, социально-инициативную, мобильную, ответственную личность.

Говоря о значимости культурного ландшафта, я пока могу опираться, в основном, на свои ощущения. Без понимания и ощущения культурного ландшафта человек не может определить свою жизненную стратегию. Если человек не может выделить для себя культурный ландшафт, то у него нет будущего связанного с данным местом. Здесь же можно отметить, что, с одной стороны, человек формирует культурный ландшафт, а с другой, культурный ландшафт «делает» человека. Культурный ландшафт зависит от способов и методов его формирования. Отсюда следует, что без тщательного изучения и анализа территории невозможно наметить функциональный жизненный и профессиональный план, с ней связанный. В таком случае имеет смысл сказать о значимости региональной аналитики:

- укрепляется представление об экономических, культурных, образовательных ресурсах края;
- происходит самоопределение в современных процессах развития и образования, профессиональное самоопределение.

Причем критерии профессионализма в контексте страновых и региональных изменений могут меняться.

В итоге, получая представление о регионе, мы имеем:

- образы, стереотипы, модели;
- способы организации деятельности.

Возникают определенные запросы, которые задают параметры деятельности. С одной стороны, запросы должны учитывать реальность, с другой (в противном случае) — они стимулируют преобразование реальности. Возможно, что оптимальный вариант может быть найден при определенном синтезировании. Если запросы перерастают в прогнозы и проекты, то получается учет реальности с ориентиром на будущее.

Говоря о профессиональном и личностном самоопределении, можно предположить, что сформировавшиеся под влиянием социума потребности формируются раньше, чем происходит профессиональное самоопределение. То есть личностные интересы, потребности и задачи определяют профессиональные. Если попробовать разобраться, какое место в этой простой схеме занимает региональная аналитика (которую следует понимать как анализ не просто территории, а вообще пространства вокруг себя и шире), то мы получаем следующую схему:

формирование запросов и потребностей (1 этап) ⇨ ⇨ региональная аналитика (1 этап) ⇨ ⇨ личностное самоопределение ⇨ ⇨ региональная аналитика (2 этап) ⇨ профессиональное самоопределение ⇨ ⇨ региональная аналитика (3 этап)
--

Получается, что каждый этап аналитики влияет на самоопределение и формирует новую призму, через которую человек смотрит на следующий этап. После конечного этапа возможны три варианта развития событий. Проанализировав ситуацию, человек либо выбирает подходящее (возможен вопрос «Что будет?»), либо просто принимает ситуацию такой, какая она есть (пассивное поведение «Что будет, то и будет»), либо подстраивает ситуацию под себя (возможен вопрос, «Что сделать, чтоб стало так?»).

Мы видим, что во втором случае аналитика отсутствовала как таковая, а было что-то другое. Или человек оказался «невозможным». В первом и третьем случаях человек рисует свою карту будущего и себя на ней. Возможно, обе эти стратегии могут стать взаимодополняющими.

Значит, можно выработать стратегию развития региона, результатами чего могут стать: проект организации культуры; проект организации общества; проект самоорганизации.

Человек может быть носителем, субъектом организации; носителем, субъектом развития.

В заключении я попробую сделать вывод о том, что именно субъектность человека относительно организации и развития территории, а также самоорганизации, самообразования и саморазвития, обеспечивает его успешность как личности, а далее — как профессионала. Поэтому я со всей уверенностью могу сказать, что обучение в Школе региональной аналитики стало важным этапом моего САОопределения и САМОобразования.

## СПОСОБНОСТЬ ОПРЕДЕЛЯТЬ ГРАНИЦЫ

Светлана Медведева,  
выпускница Школы гуманитарного образования,  
студентка театрального факультета  
Челябинской государственной  
академии культуры и искусств

В качестве эпиграфа хотелось бы сказать, что участвую в различного рода школах класса с седьмого, и могу назвать их одним из факторов моего взросления и становления.

А теперь — небольшая история. Начнем с того, что когда возник вопрос о поступлении в какой-либо вуз в 11-м классе, выбор обосновывался тем, что «лучше получается». В старших классах занимала какие-то места на олимпиадах и конференциях по русскому языку и литературе, ходила в кружок журналистики, и мне всегда казалось: «Если хорошо получается, значит это — призвание». Но потом, как оказалось, призвание — не только это.

На самом деле лет с шести я очень хотела выступать на сцене и поэтому ходила на танцы, в хор, театральную студию при школе, потом — в театральную студию «На краю» в ДК ЖД, но в творческий вуз поступать не стала по причине наличия некоторых «тараканов» в голове: начиная с того, что там все куплено, и заканчивая тем, что не тот типаж, внешность, голос и все остальное, — то есть обычная неуверенность в себе. Поэтому я поступила на филологический факультет в Красноярске. Поступление прошло без особых проблем, но, проучившись там три недели, у меня возникло ощущение — я там есть, но там «не живу». Для меня там не было жизни, я не чувствовала необходимость ее создавать, обрастать корнями. То, что там говорилось, я не могла к чему-то привлечь, прислонить к себе так, чтобы остался отпечаток. Поэтому был какой-то неинтерес, но не было поиска большего. Как итог, за этим последовал страшный кризис, который заключался в пассивном сидении, ничегонеделании, в отказе от чего бы то ни было. Естественно, из такой ситуации нужно было искать выход.

Я пришла в театр. Просто в какой-то момент развинулись границы между «могу» и «не могу». На самом деле человек может все, наши поступки — это сила наших желаний. Затем, в мае прошлого года, последовал уход с филфака в «свободное плавание»; июнь ушел на размышления, и все-таки решение было принято. Сейчас я живу в другом городе <Челябинск>. Не могу сказать точно о том, как выбрала именно этот город — выбор был каким-то неосознанным, сейчас я это понимаю. На самом деле человек уезжает в другой город, потому что начинает понимать: вот есть я, есть моя улица, есть город Красноярск, а есть еще и страна — такая большая Россия, в которой я живу и по которой

по которой можно перемещаться. Можно сесть в поезд, можно улететь самолетом, а можно и пешком.

Если перейти к моему участию в Программе «Поколение-XXI», то мне это дало расширение временных и пространственных границ, горизонтов мышления. Потом, несомненно, отвагу, небоязнь жизни. И в театральном я действительно поняла, что вокруг меня все действительно движется и уже нельзя сказать — «быстрее бы эта академия закончилась, и я бы пошла туда, или туда, или туда...». Хотя мы учимся с 8-ми утра до 9-ти вечера, остаемся на репетиции, обсуждения разных вопросов, и пока это первый курс... Хочется отметить, что когда действительно чем-то увлечен, ни о чем больше разговаривать невозможно. Я не согласна с моими однокурсниками, которые говорят: «Ну, я вот так не могу, я до девяти учусь, а когда же мне жить?». Для меня такой проблемы пока нет. И, заканчивая выступление, хотелось бы сказать, что в моей истории образовательный заказ сформировался через конкретную деятельность.

Если есть вопросы — я готова ответить, пожалуйста.

*Д. К. Шалимов:* Если это у тебя связано с такими сложными перипетиями, то, очевидно, что поиск оснований продолжится. А если он продолжится, то возможно ли, что продолжится потому, что ты была в ШГО, где есть некоторая формальная похожесть на театральное образование, на то, как именно оно организовано. Все это на втором или в начале третьего курса «схлопывается» и превращается в конкретную технику, которую потом нужно суметь продать. Ты предполагаешь, что рано или поздно все замкнется на технике, или ты рассматриваешь театральное образование только как образование, а не как деятельность. Что это для тебя?

*С. Мегвегева:* Это «пашня» — только «пашня» и ничего кроме «пашни». Но у меня есть конкретное направление, которое мне интересно.

*Д. К. Шалимов:* Для тебя это все-таки не только профессиональная и карьерная линия, а (как актеры любят иногда говорить) образ жизни?

*С. Мегвегева:* Сейчас и образ жизни тоже, как бы наивно это не звучало.

*Голос из зала:* Тогда, если говорить в языке развития и деградации: развивает ли Вас то, чем Вы занимаетесь.

*С. Мегвегева:* Да, иначе я бы этим не занималась. Меня это развивает, я это понимаю. Мне спокойно. И я предполагаю, куда идти дальше. Я осознаю, что во мне нет особой моторности — то есть когда делается что-то, но не понятно, что именно.

*А. А. Попов:* Наша школа (школа — в смысле для детей и научная Школа) считает, что у человека, в отличие от всех остальных существ, есть возможность и способность выбирать пути собственного движения или развития. Мы считаем, что эту способность — определять грани — можно сформировать проектно-антропологической рефлексией, это наша базовая техника.

## ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ЧЕТВЕРОСТИШЬЕ

Наталья Брагина,  
*тьютор, соразработчик Школы «Топ-менеджеры будущего»,  
выпускница психолого-педагогического факультета  
Красноярского государственного университета*

Из ничего не творится ничто по боже-  
ственной воле.

*Тит Лукреций Кар*

Только змеи сбрасывают кожи,  
Чтоб душа старела и росла.  
Мы, увы, со змеями не схожи,  
Мы меняем души, не тела.

*Николай Степанович Гумилев*

Не задавайте мне нелепых вопросов,  
чтобы не получать аналогичных ответов.

*Наталья Брагина*

### Начало...

Когда приезжаешь из интенсивной школы на вопрос «Что там было самого интересного (важного, необыкновенного, прикольного и пр.)?» ответить вразумительно трудно — «Там было здорово, необычные занятия, придумывание разных миров, необычный подход к разным наукам, медитация...». В общем, скоро спрашивать перестают. Вот четыре вещи, которые через семь лет я вспоминаю особенно ярко.

1. «Запишусь на «Двухлетний японский»... В конце концов, осталась все лишь год на изучение английского, а этот дядька утверждает, что ему известна методика быстрого освоения языка. Так, резко бежать, а то, похоже, проблемы с английским в школе не только у меня одной!»... Странно, но кажется изучение иностранного языка действительно может происходить осмысленно, не просто тупым запоминанием... Не выношу зубрежку до сих пор! Похоже, мне всегда было проще освоить что-либо, поняв, нежели запоминать. На «двухлетнем японском» я открыла для себя схему освоения нового. Нет, не думайте, я не *поняла* ее, и не даже не *услышала* (я действительно была совсем «ниже среднего»). Но я *испытала* это на себе, и схема отложилась как неотрефлексированный, необъективированный и несхематизированный инструмент в моем опыте. Английский я не освоила до сих пор, но буквально через несколько месяцев после НооГена, мне пришлось практически самостоятельно осваивать заново весь курс школьной математики для поступления в вуз и опыт «понимать, а не зубрить» здесь оказался очень в тему.

2. Кстати, о том же вузе, и вообще о своем будущем, о себе настоящей и о своем прошлом я впервые думала (против «задумываться») тоже в интенсивной школе. Я писала письмом себе будущей о своей будущей же жизни и пыталась отогнать чувство, что это желаемое получается какое то «лубочное», ненастоящее. Составила список своих желаемых и реальных качеств — полная несогласованность — «И что, все это надо в себе воспитывать!!!?». Самое яркое воспоминание — «Как же хочется рассказать о том, что мне пришло в голову! Почему меня не спрашивают? Нет, я все таки скажу. Только надо направить обсуждение группы в нужное мне русло и тогда всем станет важно меня слушать». Оказалось это приятно — говорить о своих мыслях. Пожалуй, на тренинге взросления я не столько выросла, сколько догоняла свой возраст. Кстати, в 11 классе мне сказал один из моих учителей что у меня есть свое мнение, что я стала яркой какой-то.

3. Опять же не поняла, а *испытала* что такое свобода я тоже в НооГене. Свобода — это когда знаешь что мир больше, что, вообще говоря, миров много и думаешь (хотя кажется, что знаешь), что сможешь ходить из одного в другой. Удивительное ощущение — так легко и пронзительно радостно.

4. Мне надо делать доклад на общем заседании по результатам работы нашей группы — конструировали мир, в котором нет математики. Меня выбрали докладчиком, потому что я предложила идею «женского мира», в котором четыре закона арифметики не работают. Очень страшно!... Что-то говорю... Кажется это не слишком похоже на то, что обсуждалось в группе: там было так интересно, а сухой остаток получился сухой какой то... Это что, вежливая заинтересованность?... Спрашивают — как доходили до этой мысли — зачем им это?!... «Хороший у тебя доклад получился!» (это мой коллега говорит). Невероятно, но делать доклад это не значит рассказать итог, и не особенно поможет рассказать всю историю. А как тогда?... Не буду врать, до сих пор дрожу перед и во время доклада и до сих пор мне надо долго его готовить.

Первая интенсивная школа это, безусловно, Событие для человека. Для меня она стала как бы железнодорожной стрелкой, которая перевела меня на другую ветку. Сейчас для меня важно, что я стала *хотеть думать о себе, своем мире*. И это и был, я считаю, тот самый эффект, который отличил для меня школу интенсивного образования от школы интенсивного обучения. У меня начал формироваться самообраз и появляться «претензии», мое представление о мире изменилось от «моно-мир» к «спектр миров», я увидела, что можно выходить за пределы «своего мира», осознавая и изменяя границы своего мышления.

Как бы ни был силен эмоциональный подъем в школе, после возвращения наваливается ностальгия и даже апатия оттого, что воз-

вращаешься не туда, откуда уезжал, оттого что непонятно что/как дальше делать. Лично я вернулась из школы в полной растерянности, поскольку не нашла там инструментов, которые помогут сделать мою жизнь такой, какой я, пожалуй впервые, захотела ее сделать.

## **Попытка № 2**

Никогда не хотела поехать в интенсивную школу в качестве участника второй, третий, четвертый раз — отлично понимала, что такого больше не будет, а разочаровываться не хотелось. Поэтому на третьем курсе приняла участие как член педагогической команды, и уже в другом проекте — «Школа социального управления, проектирования и предпринимательства». Данный проект отличало то, что наряду с расширением горизонта участников одной из основных образовательных задач было формирование нового типа деятельности — переход от репродуктивного к управленческому, продуктивному типу. Важно было поменять не только представления, но и изменить формат организации деятельности, что происходило через присвоение школьниками идеологии проектного формата организации деятельности и освоение способов и техник проектирования.

Совершенно точно я оказалась в позиции участника, поскольку сама еще не являлась носителем новых представлений. Однако, как тьютор я должна была не только организовывать быт и устанавливать более-менее сносную дисциплину вверенного мне отряда в 30 старшеклассников, но и организовывать их понимание и рефлексию происходящего. Конечно же, я не справилась с двумя такими разными задачами, мне удалось в некоторой мере только одна — первая. Как говорил мой руководитель «поле новых смыслов схлопнулось» и моя тьюторская деятельность редуцировалась до вожатского функционала.

Многоуважаемые организаторы и руководители инновационных образовательных проектов, дамы и господа! Относитесь с умеренным цинизмом к вопросам подбора кадров интенсивных образовательных модулей! Учитывайте, что тьютор вряд ли станет тьютором «так вот сразу», скорее всего в свой дебют он будет либо сам осваивать содержание, либо займется «воспитанием», либо ударится в установление дружеских отношений со своим «отрядом». Поэтому не стоит его нагружать представлениями о его педагогической задаче, дайте ему подрасти.

Вот я и росла... Пожалуй неплохо когда перед тьютором-новичком стоит задача освоения новых смыслов — он сможет делать это вместе с участниками образовательного модуля, и организовывая свое понимание потенциально может вовлечь и школьников. Но это был не мой случай. Оказалось, что первый номер в моем списке задач — это построение человеческих отношений (видимо очень было важно, чтобы я присутствовала там как человек), на этой задаче я и зависла на все десять дней.

Могу сказать, что мне было трудно. Трудно еще и оттого, что я впервые побывала в компании, к которой привязалась. Жутко звучит, правда? После приезда на вопрос «как съездила?» отвечала «все было невероятно здорово!» и заливалась слезами. Мне действительно понравилось, я знала, что за 10 дней случилось что-то очень значительное для меня, но было трудно и даже больно (а кто говорил, что развитие дело безболезненное?!). Основная трудность состояла в необходимости «сидеть на двух стульях» — удерживать две позиции: друга, которую я *выбрала сама*, и держателя содержания, организатора рефлексии и понимания, которую *должна* была реализовывать.

Даже не буду описывать как меня в связи с этим «колбасило» в первой школе, скажу лишь, что меня запросто можно было уволнять за анти-педагогическое поведение. Нет не менее, первый интенсивный образовательный модуль в качестве члена педагогической команды стал таки для меня местом отрыва от подросткового возраста (в котором важным является вхождение в мир людей) и предъявления новых целей и форматов деятельности, которые мне, кстати, не удавалось присвоить достаточно долго после этого.

Пожалуй, сейчас, по итогам своей тьюторской премьеры могу заключить: я не знаю, как делать тьюторов, но точно знаю (извините, сейчас скажу на языке психологов) что это люди, психологический возраст которых больше психологического возраста старшеклассников. Хотя, конечно, это далеко не единственное и может не самое важное качество тьютора. Куда более важными являются быстрота восприятия и понимания происходящего, способность собой предъявлять новое действие, которое сможет стать образцом для школьников, умение расставлять акценты в своих и чужих действиях, и конечно невероятное количество энергии.

Вообще мне кажется, что это самая сложная позиция потому, что она в себя вмещает множество подпозиций: держатель содержания, наблюдатель, аналитик, актер (от глагола *act* — поступать, действовать), помощник в разрешении проблем (в том числе и бытовых) и восстановитель психо-эмоционального ресурса.

Не один час потратила, вспоминая эпизод, который можно было бы отнести к моему тьюторскому действию, даже в своих отчетах покопалась. Так и не смогла вспомнить, сложно это.

Для меня различные моменты той части моей биографии, которая относится к интенсивному образованию, являются материалом, анализируя который я пыталась выделять модели образовательных ситуаций и педагогических действий, которые можно разворачивать в рамках образовательного модуля. Согласна — невозможно строить технологию исключительно на основании рефлексии и анализа своего опыта, но это позволит учитывать то глубинное, что невозможно наблюдать и о чем практически не могут говорить школьники.

### Проектирование...

Вообще от рефлексии происходящего с тобой до вопросов типа «Как устроена эта образовательная ситуация?», или если хотите что-нибудь поконкретней — «Как должно быть устроено педагогическое действие, чтобы у человека появилась деятельностная позиция?» — один шаг. Я его делала, совместив с дипломной работой, в содержание которой вошли описание принципиального подхода, содержания и технологий образовательного проекта, так что я попробовала себя как технолог. (См.: Дипломная работа Брагиной Н. В. «Проект образовательного модуля для старшеклассников «Поколение-XXI: Топ-менеджеры будущего», 2003, Психолого-педагогический факультет, КрасГУ). Скорее всего, исключительно наличие собственных вопросов сделали для меня подготовку диплома не формальным действием, а вполне осмысленным и значимым, МОИМ. После защиты дипломной работы зуд вопросов «Как устроено? Что происходит?» немного прекратился, но знаете, вместе с ним и интерес к проведению и участию в подготовке этого проекта поулег. Методологи называют это, кажется, архивацией (захоронением) деятельности — сделал продукт, «отчуждил» от себя деятельность и закрыл ее для себя тем самым...

Насчет проектирования образовательных модулей... Наверное принимать участие в проектировании собственно как проектировщик начинаешь в тот момент, когда тебя перестает устраивать то содержание или те образовательные форматы и методы, которые реализует команда. Все, что было до этого момента и выглядело внешне так же — сидит и что-то обсуждает, говорит, предлагает — является освоением роли проектировщика. Эта роль предполагает принятие «правил игры» и способов действий, но действия совершаются потому что «так надо» (попросили, потребовали, сказали «тебе надо осваивать новую деятельность» — нужное подчеркнуть), а не потому, что это важно для меня.

Для меня проект это в первую очередь энергия. Это замысел, острая мысль, которая разом вгоняет в кровь адреналин, и все вокруг становится четче, ярче, сильнее. Это средство, позволяющее твоим неясным представлениям приобрести новый энергетический схематизм. Это то, что может объединить разных людей в команду, что позволит им сделать общее действие. И вместе с тем, проект несет то, чего еще не было до этого (по крайней мере, сделано тобой).

Он возникает как яркие картинки плана действий, как трехмерная карта ситуации, а иногда как сыгранная в будущем шахматная партия. Догадываюсь, вы подумали «по написанному здесь выходит проект рождается случайно — или случится или нет — что от проектировщика не зависит «родится» ли проект, что он антенна, но не генератор». Он и есть генератор, а то, что я описывала выше —

итог или самое начало. Просто мне очень нравится этот момент — вспышка идеи, больше, чем ее «доводка», хотя она тоже увлекает.

Должна признаться, считаю, что в дополнительном образовании всерьез сама проектировала даже не в проекте «Школа социального управления, проектирования и предпринимательства», а в более локальном — практикуме самоопределения для учеников 9-х классов. Там и образовательная цель была понятней и соразмерней (у самой подобные проблемы были), и существовавшие технологии не устраивали меня больше. В ходе этого первого более-менее самостоятельного проекта много своих нервов «спалила вхолостую» — периодически мучалась сомнением, что как неспециалист в области самоопределения не могу проводить практикум. Оказалось, что не наличного теоретического знания не хватало, а гораздо нужнее была экспертная оценка и конструктивная критика.

Кстати, практикум самоопределения оказался серьезной «площадкой роста» для меня еще и потому, что приходилось удерживать сразу несколько позиций — проектировщик, тьютор, технолог и менеджер. Последнее для меня было новинку, да и вообще оказалось нелегкой задачей. Необходимо было удерживать целую систему всяких «надо» — начиная от переговоров с дирекцией школы и объявлением старшеклассникам о грядущем практикуме, и заканчивая печатью пакета «рабочих материалов» и приглашением представителей различных профессий. Вы думаете, это просто? (Демоническое «Ха-ха-ха!!») Администрацию надо привести к мысли, что практикум должен происходить так, как вы планировали, а не так, как они считают нужным это делать, в отношении школьников надо сделать так, чтобы они пришли в свои законные выходные в стены обожаемой школы (кому это надо?), а приглашаемые персоны, как правило, имеют собственные планы... В общем, когда все склеивается, удовлетворение от результата огромное!!

Когда все заканчивается, в тебе происходят не менее интересные вещи: после жизнерадостного подведения итогов и их обобщения («да, получилось в чем-то даже лучше, чем планировали»), проектировщик в тебе, посоветовавшись с технологом, приходят к выводу, что это просто чудо, если самоопределение случилось хотя бы у одного участника проведенного тобой практикума. «В следующий раз надо сделать некоторые вещи по-другому и включить еще...», вот оно и началось — новый проект.

...На своих школах мы говорим старшеклассникам о социально значимых, социо-культурных, предпринимательских и прочих проектах, но вообще, проекты возникают и в повседневной жизни. И кто докажет, что они локальны и поэтому менее важные?

Будете смеяться над этим примером, конечно, но уж больно он яркий. Можно сказать это один из моих антропотехнических проектов. Мне нравился один парень, мы с ним общались по Интернету. Известно,

Интернет существенно раскрепощает людей, но сказать этому собеседнику о своих симпатиях я никак не могла, хотя и пыталась не раз себя заставить и даже показать, что ничего страшного и тем более предосудительного в этом нет. Видимо, это был очень серьезный для меня барьер. И вот однажды болтаю я с ним как всегда о всякой всячине, и вдруг меня бросает прямо в жар от идеи как, не переламывая себя, с ним встретиться. В голове четко и невероятно ярко проявляется план моих действий в картинках: вот я покупаю билеты в кино (это с необходимостью шаг № 1 — вдруг их потом не будет, или он спросит что за фильм, или на них поставят время продажи), вот сбрасываю себе на пейджер сообщение якобы от своей подруги, что пойти со мной в кино она не сможет (это в целях конспирации — доказательство моей непричастности), вот звоню ему и беззаботным голосом с элементами легкой претензии излагаю суть постигшей меня проблемы, вот он соглашается и я, такая «брошенная подругой», мило провожу время с объектом своего внимания. Все получается — вроде бы я и не приглашала, но в кино пошли... На форсаже мчусь за билетами, все идет как по маслу, и даже претензии с иронией вполне удаются, но надо ж было ему уже уехать с работы, да еще в другой город!!!... Облом. Пришлось идти в кино совсем с другим человеком. А фильм, если честно оказался совсем не романтичным. Что ж, прокол в проекте дело нередкое.

...Кто-то из мудрых назвал политику искусством возможного. Думаю, проект есть воплощение возможного, независимо оттого, политический он или нет. Хотя если проект «большой», он всегда станет политическим на каком-то своем этапе. Сейчас мне это очень не нравится, хотя я и понимаю, что невозможно реализовать свой «большой» проект, не столкнувшись с политикой. Понимать уже начала, может когда-нибудь смогу принять. Для себя определяю, что еще не доросла до политики, но хочу расти и расту до «больших» проектов — мне это интересно.

#### ОТКРЫТОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ФОРМИРОВАНИЕ ЖИЗНЕННЫХ СТРАТЕГИЙ

Светлана Карпенкова,  
тьютор Кежемского районного  
Центра детского творчества г. Когинска

Анализируя личностный эффект своего участия в образовательных проектах Программы «Поколение-XXI: развитие Человеческого потенциала», прежде всего, хотелось бы обозначить значительное влияние Школы гуманитарного образования, Школы региональной аналитики, Школы кадрового резерва и Школы для одаренных детей «Рекордные образы жизни» на мое личное и профессиональное самоопределение. Для меня вхождение в Программу «Поколение-XXI»

стало неким стартовым событием для нового понимания образования, его технологий, форм и возможностей.

Стратегия образования сегодня заключается в его открытости. Открытое образование в отличие от традиционного связано с формированием (по крайней мере — с возможностью формирования) определенных качеств личности, которые нельзя развить, передавая в готовой форме знания и умения: инициативность, гибкость, социальную активность, уверенность, свободу мышления и суждений, индивидуальность и многое другое. Открытое образование порождает новое отношение человека к жизни, связанное с готовностью к изменению, развитию, принятию революционных решений относительно своего будущего; оно существенно расширяет границы индивидуальных возможностей, избавляет от стереотипов мышления и субъективности восприятия действительности, многих стандартных рамок и личностных ограничений.

Современное общество развивается стремительно. Новые технологии приходят на отдаленные территории, не исключение и наш Кежемский район. На одной из сессий Школы региональной аналитики в городе Козинске директор крупного деревообрабатывающего завода в беседе с участниками Школы заявил, что его предприятию необходимы высококвалифицированные инженеры-технологи, владеющие иностранными языками, компьютерными технологиями в совершенстве, имеющие связи и контакты на международном уровне. Для обслуживания современных производственных линий переработки древесины достаточно несколько специалистов такого уровня. Очевидно, что их работа должна быть высоко оплачиваема, тогда их уровень жизни будет достаточно высоким даже у нас на севере. А поскольку наш район экологически благополучен, то при соблюдении вышеназванных условий он может быть весьма привлекателен для специалистов. Я думаю, что ребята — участники Программы «Поколение-XXI: развитие Человеческого потенциала» — это именно те потенциальные специалисты, которые имеют желание и готовы получать лучшее профессиональное образование в ведущих университетах, а затем работать в районе, крае.

Естественным образом возникает вопрос о судьбе той массы людей, которые оказываются невостребованными на производстве с введением новых технологий. Вероятно, в данной связи речь будет идти о закономерной миграции населения на территории, где люди смогут трудоустроиться и достойно обеспечить свою жизнь.

Таким образом, может быть решена проблема перенаселения малых городов, а следовательно, и проблема безработицы, высокого уровня алкоголизма, наркомании, преступности, особенно в подростковой и молодежной среде.

Вопрос занятости, а в еще большей степени проблема возможностей обучения и развития детей, юношества в отдаленных регионах, стоит достаточно остро. Открытое образование позволяет найти пути решения и этой проблемы, поскольку оно реально расширяет образовательные горизонты через открытое взаимодействие всего многообразия образовательных прецедентов, технологий и форм.

Думается, что это также будет способствовать закреплению квалифицированных кадров на территории района, края. Ведь вполне очевидно, что высокооплачиваемый специалист, который уверен в качестве и объеме образования своих детей и имеет возможность обеспечить их профессиональное обучение в престижных вузах России или стран зарубежья, не будет иметь необходимости покидать район.

Участие в сессиях Школы гуманитарного образования в Красноярске, Школы региональной аналитики у нас в районе, обучение на Кадровой школе тьюторов уже является успешной индивидуальной образовательной траекторией многих наших школьников и молодых педагогов, и моей образовательной траекторией в частности.

Я связываю свое будущее с Кежемским районом, а возможность профессионального и личностного роста вижу в участии в проектах открытого образования.

**КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВАНИЯ ПОСТРОЕНИЯ  
СИСТЕМ ОТКРЫТОГО ОБРАЗОВАНИЯ\*****ПОНЯТИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ЗАДАЧИ  
В КОНТЕКСТЕ ТЕОРИИ ПЕДАГОГИКИ  
САМООПРЕДЕЛЕНИЯ\*\*****ВВЕДЕНИЕ**

С 1993 года экспериментально, а с 1996 года уже рефлексивно и теоретически, наша группа выстраивает практики педагогики и антропологии самоопределения.

Культурно и исторически эта линия вырастает из раннего, но оставшегося не проработанным философско-антропологического проекта Льва Семеновича Выготского, а именно из той линии, которая разворачивалась им в ранних произведениях в теорию поступка, или теорию самоопределения [28]. Принято считать, что именно эта линия в творчестве Выготского не нашла своего выражения в традиционных педагогических технологиях в отличие от исследований и экспериментов, связанных с теорией деятельности.

На наш взгляд, эта ситуация связана с несколькими обстоятельствами. Во-первых, необходимо вспомнить исторический контекст, в котором жила интеллигенция начала XX века в России. По существу были оставлены лишь небольшие лакуны для культивирования мысли и духа. Известно, что многие активно работающие гуманитарии были вынуждены «внутренне эмигрировать», перейдя на работу в библиотеки, музеи, частично, в школы. Гуманитарные практики, которые в пределе можно назвать практиками самоопределения, оказались выхолащены тоталитарной идеологией пролетарского государства.

Во-вторых, гуманитарно-антропологический проект требовал для своей реализации (и сейчас требует) иных институциональных форм, нежели существующие институты образования (школа). По мысли О. И. Генисаретского для этого нужен новый социальный институт — института Человека, поскольку в рамках гуманитарно-антропологического проекта человек должен начинать мыслиться и представляться не в качестве Личности или Субъекта, а в качестве Института.

И, наконец, в-третьих, сама ситуация развития антропологического знания не подготавливала к восприятию такого проекта ни онтологически, ни нормативно, ни институционально, ни, тем более, социально-психологически. Так, дипломная работа «Гамлет, принц Датский, трагедия Шекспира», в которой Л. С. Выготский впервые сформулировал кон-

---

\* Раздел подготовлен А. А. Поповым и И. Д. Проскуровской.

\*\* См. Образование XXI века: достижения и перспективы. Сб. науч. трудов / Под ред. В. П. Зинченко. — Рига, 2002. — С. 99—117.

туры своего будущего гуманитарно-антропологического проекта, появляется в 1915 году, а доклад Макса Шелера «Положение человека в Космосе», традиционно считающийся стартовым текстом в философской антропологии — лишь только в 1926.

Мы не случайно останавливаемся на этих исторических обстоятельствах, поскольку считаем, что и сегодня судьба гуманитарной (или практической) антропологии в России зависит от решения всех обозначенных выше проблем.

Сегодня наша группа реализует ряд гуманитарных программ в сфере социального управления и региональной образовательной политики, фактически являющихся вкладом в развитие гуманитарно-антропологического проекта в нашей стране.

Если говорить конкретно, то, во-первых, это федеральный российский эксперимент по модернизации региональных систем дополнительного образования (на материале Программы развития системы дополнительного образования Красноярского края «Поколение-XXI: развитие Человеческого потенциала»). Во-вторых, сибирский федеральный проект «Создание сети открытого гуманитарного образования», реализуемый в деятельности сетевой лаборатории «Гуманитарная старшая школа» и Сибирской Школы гуманитарного образования. ШГО — это масштабный сетевой проект, в котором участвуют старшеклассники и педагоги из многих регионов Российской Федерации. В-третьих, проект институциональной модернизации интернатов в Кемеровской области «Открытый Детский Дом». И, в-четвертых, исследовательская линия, о которой мы и будем говорить далее, «Педагогика и антропология самоопределения (возможностей)». Эта последняя линия работы разворачивается нами совместно с коллективом аспирантов в рамках деятельности кафедры «Гуманитарные технологии в системах образования и подготовки кадров» Томского государственного педагогического университета.

\* \* \*

Далее, оставаясь пока не в основной рамке темы, которая является уже вопросом сугубо специальным, мы сделали бы одно существенное, с нашей точки зрения, примечание — о роли системомыследеятельностной методологии и антропологии в построении теории и практики самоопределения.

Мы выделяем ряд принципиальных для нас аспектов. Во-первых, это комплекс представлений о процессах мыследеятельности и сопровождающих их процессов понимания и рефлексии, а также полагание различия между механизмами развития, связанного с «массовой деятельностью и индивидуальной рефлексией, свободной приобретать любые формы и втягивать любые средства» [6;51].

Во-вторых, это идея организованностей деятельности, которая, по существу, задает межпредметное единство Мира, создавая функциональное единство как своеобразный ответ на ситуацию человека в постмодернизме.

В-третьих, это проблема различности мышления и сознания, которая, с нашей точки зрения, во многом дала основание для появления СМД-антропологии [1].

В-четвертых, это ключевой вопрос философской и педагогической антропологии в рамках СМД-подхода — вопрос о методах и техниках освобождения от деятельности и наряду с ним такие ведущие понятия СМД-антропологии, как «индивидуальная история» и «самоопределение».

И, наконец, в-пятых, мы обратили бы внимание на то, что в ММК реализовывался свой социокультурный прототип жизнедеятельности и коммуникации — это система организационно-деятельностных игр (ОДИ), на основе которого (конечно же, с учетом всех специфик и нюансов) возможно проектирование и организация образовательного пространства и педагогических коммуникаций [5, 9, 10, 11, 13].

Думаем, вполне корректно будет заметить, что СМД-антропология возникла как своеобразная проблематизация методологией своих собственных средств и возможностей в ситуации распространения в сферу антропопрактик. Так или иначе, в культурном контексте мы считаем, что СМД-антропология является одной из ведущих линий философской антропологии постмодернистского периода. На сегодняшний день СМД-антропология и связанный с ней комплекс антропотехнических представлений, является одной из немногих технологических вершин гуманитарной парадигмы в образовании, позволяющей проектировать системы открытого образования и, в этом смысле, выходить за границы идеологического и ценностного манифестирования.

При этом следует заметить, что некоторые подобные пласты содержания разворачиваются и на Западе, но это тема специального исследования, хотя все-таки обратим внимание, что в Европе нас бы назвали представителями направления «антипедагогика» [16].

К ВОПРОСУ О ВОЗНИКНОВЕНИИ ПОНЯТИЯ  
«ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ЗАДАЧА»  
В РАМКАХ ГУМАНИТАРНОЙ ПАРАДИГМЫ

В данном тексте мы не предполагаем развернуть представление обо всем комплексе работ по конструированию антропопрактики самоопределения. Частично это поле работ нами уже описано [17, 18, 19]. Здесь мы хотели бы представить ключевой вопрос педагогического конструирования антропопрактик — это вопрос о содержании, статусе и механизмах порождения *образовательной задачи*. Сразу заметим, что в отличие от исследования концептуальных оснований, исследование, связанное с принципами и объектами проектирования антропопрактик, проработано в меньшей степени, что вполне закономерно.

Образовательная задача, с нашей точки зрения, является ведущим понятием педагогического проектирования, поскольку в этом понятии соединяются с одной стороны, структуры теоретического конструирования, а с другой — живая деятельность взрослых и юношей (учеников). Образовательная задача как бы скрепляет категориально-технологические структуры «образовательного бытия» и структурирует, конституирует образовательную среду, управляет реальностью жизнедеятель-

ности людей, включенных в образовательное событие (во всяком случае, во время проведения образовательного модуля).

Следует понимать, что педагогическая теория, как и любая гуманитарная система представлений о практике, устроена сложно-многослойно [2]. Образовательная задача — это своеобразная «клеточка», способная развернуть все многообразие теоретических построений, индивидуальных стратегий и коллективной мыследеятельности. Она как бы скрепляет и удерживает все возможные слои образовательной практики — слой натуральных объектов, представлений и отношений, слой системной организации (деятельности), слой смыслов / значений, а также образно-символический слой.

При этом образовательная задача имеет для разных участников свой отенок, специфику и свое значение, и, в конце концов, начинает по-разному презентироваться различными позиционерами. Так, например, для юношей образовательная задача — это реальная поисковая задача организации форм собственного будущего; для педагогов-тьюторов — реальная задача организации исследовательско-конструкторской деятельности; для теоретиков педагогики — возможность выделения через жизненные натуральные формы необходимых педагогических процессов; для экспертов-специалистов — ресурсная реальность прогнозирования; для аналитиков образовательных процессов — механизм исследования действием; для чиновников и общественности — способ организации фокус-групп; для политиков — метод формирования самоидентификации у населения и т. д.

Поэтому нам кажется, что постановка проблемы образовательной задачи актуальна для многих позиционеров и представителей сферы образовательного проектирования и исследований, поскольку образовательная задача в своем понятийном пределе, с одной стороны, является основным механизмом конструирования реальностей Будущего, а с другой, является средством «конституирования реальности как условия понимания и общения» [22].

Другими словами, образовательная задача должна отвечать функциям «соорганизации сознаний». По существу, это есть социотехническое действие по организации коммуникаций, обслуживающее процессы самоопределения. Именно такое понимание и разворачивает нас как теоретиков-конструкторов педагогики самоопределения к поиску таких координат построения образовательной задачи, которые определяют гуманитарное отношение к миру. В отличие от натуралистических и сенсуалистических подходов, гуманитарное отношение переносит образовательную деятельность с квазиестественных объектов [15] на историко-культурные аспекты практик человеческой субъективации. Гуманитарное отношение к миру распространяется и становится практикой интерпретации человеком себя как отражения определенной культурно-исторической типологизации. Таким образом, анализ практик субъективации на материале личной истории и есть процесс индивидуализации.

В этом смысле образовательная задача в рамках гуманитарной парадигмы, с внешней стороны (или дидактики), должна быть посвящена прошлому (деконструкции) и возможному будущему (реконструкции) [7;9] социокультурных объектов и/или исторических практик субъективации, а со стороны внутренней (индивидуальной «примерки культурного платья на себя»), должна становиться индивидуализированной событийностью, окрашенной исторической задачей.

Так понимаемая образовательная задача не позволяет участникам образовательного процесса натурально «перетекать» в утопические представления о будущем. Как если бы на схеме «шага развития» в СМД-методологии, не через контекст рефлексивного анализа настоящего, а сразу «прямоком» в будущее. (Кстати, все больше и больше становится псевдообразовательного проектирования, где дети выдумывают, а взрослые умиляются, не организуя при этом рефлексивную деконструкцию).

«Настоящая» образовательная задача вынуждает отделиться от фрагментов собственного культурного тела, тех практик субъективации и социокультурных реальностей, которые этой задачей презентуются. Поэтому «конструирование возможных миров» как образовательный сценарий невозможен без рефлексии социокультурного объекта, с одной стороны, и индивидуальной рефлексии собственного опыта субъективации, связанной с этим объектом, с другой. По существу это и есть предельное понятие образовательной задачи в гуманитарной парадигме, ее ведущее значение. Причем в методологических и онтологических аспектах это означает, что через образовательную задачу должен презентироваться и реализовываться иная, новая для участников реальность. Или, используя выражение Ж. Делеза и Ф. Гваттари, она должна разворачивать своеобразную «педагогику концепта» [8].

«Истинное» образовательное событие демонстрирует основной тезис Шопенгауэра о «мире как воле и представлении», а удержание в поле образовательной задачи в пределе может быть проинтерпретировано как поступок самоопределения, поскольку он подтверждает наличие разворачиваемой реальности в процессах мыследеятельности. Кстати, проблема экспертизы антропопрактик во многом, на наш взгляд, и заключается в гуманитарной проверке на наличие этой «новой реальности», например, через появление «фигур самоопределения», порождающих ту или иную интерпретацию ситуации. А поскольку «онтологическое мышление признает, что мир есть Проблема, и любое полагание, а затем развертывание действительности осуществляется в рамках проблематизации» [26], то проблема в образовательной задаче должна иметь логику интериоризации, то есть переводиться в личностный план, иметь возможность становиться антропологической и экзистенциальной.

Проблемная ситуация, которая становится основанием для коллективной мыследеятельности и которая, собственно, актуализирует всю ситуацию, должна иметь смысл — реальное значение в историческом, социокультурном, футурологическом пространствах. Однако при этом

она должна быть не «производственной», учебной или игровой, а имеющей статус реальности для участников, включенных в образовательное событие. Иными словами, образовательная задача должна носить *практический характер*, предоставлять возможности овладения так называемым практическим мышлением [7].

#### ПРЕДСТАВЛЕНИЕ ОБ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ЗАДАЧЕ В КОНТЕКСТЕ ИДЕИ ПРАКТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ

Одна из ключевых проблем в современной интеллектуальной сфере, которую в последнее время фиксирует ряд экспертов — это проблема реальности мышления. Дело в том, что сегодня почти все типы интеллектуальной работы осмысляются и нормируются в пространстве объектно-описательного мышления. Вместе с тем, за последнее время существенно изменился характер общественной жизни, ее ситуации, сложились многосторонние комплексные практики, порождающие такое мыследеятельностное содержание, которое уже не может быть схвачено в традиционных формах объектного мышления, и в ее высшей форме — теоретическом мышлении. Поэтому необходимо искать другие формы и типы мышления, которые нормированы по другим принципам и организованы иначе, нежели теоретическое мышление. Сегодня складывается такая социокультурная ситуация, которая напоминает ту, в которой работали философы, методологи, ученые XVII века; подобно тому, как они создавали новые онтологические представления о мире природы и заложили основания системы естественно-научного знания, сегодня должны быть созданы принципиально новые онтологические представления о мире и заложены основания для развития системы гуманитарных (практических) знаний, то есть знаний, обеспечивающих действие.

В контексте современной проблемы реальности мышления возникает вопрос: когда и при каких условиях можно говорить, о том, что знаковая форма реально определяет мышление и деятельность людей? В объектно-описательных интерпретациях остается неконтролируемой граница между желаемым и действительным, а отношение знаковых форм и реально функционирующих (развивающихся) систем мышления и деятельности если и постулируется, то сводится к функциональному отношению знаковых же описаний. Таким образом, происходит приписывание статуса реальности одному из описаний и исследуется соотношение «реальности» и всех остальных описаний. Понимание, что «реальность» есть лишь приписываемый концепт, приводит к появлению рядов несводимых друг к другу «историй», «тенденций», «прогнозов».

Дело в том, что теоретическое мышление нечувствительно к тому, создает ли оно что-либо реально или только претендует на такого рода создание. Оно не контролирует отношения разворачиваемых мышлением предметных форм и того, насколько эти формы рационализируют, трансформируют социальную действительность. Для того, чтобы ответить на вопрос о действительном (продуктивном) мышлении, необходимо

отказаться от категории субстрата при конструировании. Нужно построить такую действительность, в которой решение проблемы реальности мышления разворачивалось бы рефлексивно и без потери контроля за границами возможностей. Такой действительностью и является, на наш взгляд, и является практическое мышление.

Выделяя практические формы мышления, мы получаем возможность мыслительно контролировать границы рефлексивной «нечувствительности» к тому, являются ли данные знаковые формы механизмами организации систем, либо эти формы есть только объектное описание этих систем. Практическое мышление устроено таким образом, что разворачиваемые им формы *действительно осуществляются*. При этом оно свободно относительно границ науки, истории, культуры, техники, поскольку то, с чем человек «имеет дело», не является ни социологическим, ни психологическим, ни педагогическим объектом, а социокультурным, то есть объектом практического отношения.

Для нас интересны размышления современного немецкого феноменолога и философского антрополога Петера Шульца. Для реконструкции понятия «практика» он привлекает греческое философское наследие, а конкретно, «Никомахову этику» Аристотеля, где обращает внимание на то, что:

- в отличие от поэзии практика не является продуктивной в традиционном смысле слова, а осуществляется в так называемом нетранзитивном действии;
- практика рассматривается как осуществление самой жизни;
- свободная человеческая сущность больше проявляется в том, что описывается Аристотелем как человеческая практика, чем в производственном процессе с «производственными результатами», посредством практики человек осуществляет свое бытие;
- практика, в отличие от умения. Искусства, ремесла не является индивидуальной способностью; идея практики возникает только в контексте рефлексии уникального социокультурного объекта — полиса и полисной культуры.

П. Шульц связывает практическое действие с самоопределением [25]. По-видимому, еще одним историческим прецедентом реализации практической трактовки мышления стал институт права и институциональная линия формирования интеллекта. Практическое мышление в самом широком смысле можно охарактеризовать как тот инструмент, с помощью которого человек определяет свое бытие (согласно античной традиции), осуществляет полагание и снятие границ деятельности (немецкая классическая традиция), расширение рамок, определяющих поле возможностей человека (СМД-антропология).

Согласно нашей гипотезе, образовательная задача, в отличие от учебной в традиции развивающего обучения, существует и может иметь статус задачи только в том случае, если ее функция заключается в разворачивании практико-ориентированного мышления.

Общим основанием для разворачивания теоретического мышления является, на наш взгляд, семиотическая трактовка знания как редукция

языкового мышления, реализуемая на уровне рефлексивной организации отдельного человека, его индивидуальных способностей. В основе проектирования естественно-научного содержания образования лежит такая единица, как понятие. В основу гуманитарной (практико-ориентированной) организации содержания должна быть положена не семиотическая, а практическая трактовка знания. Мы выдвигаем версию о том, что единицей проектирования содержания образования является не понятие, а масштаб или *формат*.

Именно включение в процессы перемасштабирования или переформатирования можно обсуждать в качестве базовых образовательных процессов, в ходе которых происходит высвобождение человеческой энергии и актуализация человеческого потенциала в образовании. Оформление гуманитарной образовательных технологий связано с введением категории «возможность» в педагогику.

#### ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ЗАДАЧА КАК МЕХАНИЗМ ОФОРМЛЕНИЯ АНТРОПОЛОГЕМЫ «ВОЗМОЖНОСТЬ»

Следует отметить, что по своей принципиальной структуре образовательная задача является не дидактической, а гуманитарно-проблемной, или политехнической. В отличие от учебной, образовательная задача не требует «решения» в традиционном смысле слова, то есть привлечения имеющихся в наличии знаний и способов решения. Для образовательной задачи также недостаточно выработки новых знания и новых способов. Прежде всего, образовательная задача связана с построением нового контура, в котором могут разворачиваться процессы конструирования и интерпретации. В логике проектирования образовательного модуля это означает, что для организации продуктивной деятельности «успешный» участник должен построить такую ситуацию будущей мыследеятельности, в которой бы смещалась система существующих норм по отношению к тому или иному социокультурному объекту.

Мы уже указывали на то, что в педагогике самоопределения образовательная задача выступает механизмом разворачивания образовательного процесса. В теоретическом плане это означает, что «тело» образовательной задачи скрепляют такие технологические единицы-категории, как «граница-переход», «контекст-пространство интерпретаций», «социокультурный объект» (или, по-другому, «объект деконструкции / реконструкции»), «коммуникативная стратегия дискурса» [17]. Благодаря рефлексивному преодолению «границы-перехода» в представлении о нормах существования социокультурного объекта, участник образовательного события оказывается в новой системе гуманитарных координат. Именно с появлением новой системы координат по отношению к социокультурному объекту, или, говоря феноменологическим языком, новых «структур сознания» [14], мы и связываем инновационную для современной культуры антропологию возможностей.

Необходимо заметить, что, по всей видимости, сегодня принципиально важно говорить не просто об антропологии, в том числе, философской, а ставить вопрос о появлении нового типа знания — «гуманитарной антропологии».

Если воспользоваться традиционной типологией знания Генриха Риккерт [20], то этот тип следует отнести к классу наук о духе (или наук о культуре). Нам кажется, что сегодня такие типологии, как деление на «натуральное-деятельностное», хотя и считаются работающими, но все же являются недостаточными для решения ряда актуальных проблем современности. Наша гипотеза заключается в том, что мы находимся в ситуации легитимизации нового типа знания — «гуманитаристики», и возможно, новая логика может лечь в основание оформления «базовых понятий» и онтологом. При этом мы бы хотели добавить, что гуманитаристика — это не просто исследовательская дисциплина, это инструментальный работы с будущим. Гуманитаристика есть практическое знание, то есть знание о практиках, которые не существуют натурально, и в этой связи не могут схватываться, описываться только лишь деятельностно и, тем более, технологически.

В качестве гипотезы мы кладем рабочую версию о «гуманитарной антропологии», используя типологию антропотехник, построенную на основе представлений о таких модусах существования бытия, как «необходимость», «действительность» и «возможность».

С точки зрения модуса «необходимости» — это *антропотехники институционализации*, в рамках которых человек проходит через ряд социальных институтов, социальных традиций, социальных обусловленностей. Фуко прав, говоря, что европейский человек есть результат практик диеты, эротики и экономики. Он исследует то, как институты формировали человека, то, как человек, в котором «сидит» идея институциональности, начинает поддерживать собой эти институты. Соответственно, тут возникают специальные практики работы с человеком и специальные процедуры, результатом является институциональное сознание и поведение.

С точки зрения модуса «действительности» — это *антропотехники актуализации*, где человек рассматривается как результат практик трансцендирования и где актуальная для той или иной деятельности «способность» выступает в качестве базовой антропологемы. Эта линия связана с вхождением человека в мир деятельности. Если в первой линии он осваивает поведение, то здесь он становится «предпринимателем», у него появляется средство по решению задач. Благодаря актуализации мир для человека становится актуальным, значимым. Он может переделывать мир в то или иное актуальное состояние, превращать его в мир действительности (согласно Аристотелю, деятельность — это идеальная форма действительности).

С точки зрения модуса «возможности» — это *антропотехники самоопределения*, где в качестве антропологемы выступают представления о «человеческом потенциале», как системе знаний об антропологических возможностях. Линия самоопределения, вводит человека в мир практик.

Согласно нашей гипотезе, все указанные выше антропотехники возможно интерпретировать как различные *практики субъективации*, которые могут конкурировать, но не в теоретическом мышлении, а в реальной жизни человека, на его личном материале. Эта типология задает для нас способ интерпретации и проектного анализа того, какие «инстанции» в человеке мы выделяем как предмет собственной работы, позволяет сформировать версию о том, как можно мыслить процесс проектирования в сфере антропотехники. Либо мы работаем с формированием социального (институционального) сознания и поведения, либо с формированием способностей как того, что прикрепляет человека к миру деятельности. Либо начинаем обсуждать, что человек есть «потенциал», «бесконечная возможность».

Следует заметить, что, вводя антропологему возможностей, мы, прежде всего, имеем в виду образование юношей. Таким образом, наша гипотеза заключается в том, что основной задачей старшей школы в рамках гуманитарно-методологической традиции выступает идея развития человеческого потенциала, выводящая юношу не только в пространство предметного и понятийного материала, а и в практику полагания и освоения смыслов, образующих основные структуры бытия.

Мы определяем в рамках мыследеятельного подхода социокультурную специфику современного юношеского возраста через три типа описания: (1) интенции в организации мышления, (2) специфики коммуникации и мислекоммуникации и (3) изменения содержания функции ведущих действий.

Организация мышления, характерная для юношеского возраста, задает новую функцию использования знака: знак становится средством трансцендирования самого себя. Коммуникация в этом типе культурного возраста начинает приобретать дискурсивный характер, где кроме «Другого», появляется «Большой смысл», где коммуникация опосредована по отношению к культуре вертикали. В такой коммуникации существенно меняется роль взрослого. Взрослый должен «принадлежать теме и проекту», иначе он теряет смысл в глазах юноши. Сценарный характер мыследействования отличает юношу от подростка, при этом, если юноша и проектирует, то действие его зачастую носят нетранзитивный характер. По-видимому, для современного юноши сценарии носят характер «постмодернистской игры», где, благодаря социально-экономическим и ролевым способам, жизненные пробы настолько же реальны, как и ирреальны — современный юноша осуществляет «серьезное действие», ведь он убежден, что у него есть возможность не решать и все повторить заново. Тем не менее, нельзя напрямую натурально связывать сценарный характер юношеского действия с якобы предрасположенностью к проектированию — для данного возраста важен, прежде всего, «проект себя самого» — своих настоящих и будущих возможностей. Образовательная задача и должна развернуть условия для этого — для полагания поля возможностей.

Согласно нашей версии, старшая школа в гуманитарно-методологической традиции — это системы рефлексивных надстроек над социокультурными объектами, в которых актуально живет юноша и

частью которых он является. Речь идет о том, чтобы, образно говоря, вывести образовательное содержание старшей школы «из классной комнаты», перейти от принципов педагогической имитации (дидактики) к реальности существования того или иного социокультурного объекта.

Это задает для проектировщиков образовательных систем суперсложную ситуацию. Поскольку, с одной стороны, содержание образования должно строиться принципиально непредметным (или не учебным) образом, а с другой (как это часто происходит при отказе от предметного принципа организации содержания образования), образование не должно превратиться в своеобразную мобилизацию, то есть прямое встраивание молодых людей в социальные процессы (например, в вуз, в профессию).

Это, на наш взгляд, является одним из главных требований к проектированию образовательной задачи для юношеского возраста. В отличие от подростка, юноша перестает воспринимать свое настоящее как подготовку к взрослой жизни. Теперь он не готов просто «учиться»; он должен жить, и жить по-настоящему. По нашей версии, образовательная задача должна быть для юноши «настоящей», то есть «стоящей», в которую ему действительно *имеет смысл* вкладываться. В отличие от учебной задачи, образовательная задача должна включать юношу одновременно в три ряда отношений: быть местом для анализа структур реально осуществленных деятельностей и ситуаций (топ Прошлого), служить проектом и схемой для организации новых ситуаций и новых деятельностей (топ Будущего), быть местом рефлексивных переходов (топ Настоящего).

#### ПОНЯТИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ЗАДАЧИ В СТРУКТУРЕ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Взгляд на понятие образовательной задачи со стороны содержания образования вовсе не дублирует предыдущие размышления, поскольку сама проблема содержания образования находится в «ортогонали» по отношению и к вопросам парадигм мышления, и к вопросам педагогического процесса, и к вопросам «итоговых» антропологем.

Можно сказать, что содержание образования — это своеобразная проекция образовательного события (его структуры) в онтологическое поле. В этом смысле вслед за П. Г. Щедровицким мы можем сказать, что содержание появляется только в пространстве рефлексивного мышления [29]. С этой точки зрения, содержание является, с одной стороны, единицей организации и управления деятельностью (мыследеятельностью), а с другой, не сводится к конструкциям объектов, которые должны быть взяты вместе с процессом объективации как элементом и инфраструктурой любой деятельности [20, с. 20].

В рамках представлений о педагогике самоопределения (возможностей) мы выделяем три типа содержания образования и, соответственно, три типа процессов объективации.

(1) Первый тип содержания связывается нами с процессом *актуализации* социокультурного объекта. Участник образовательного события амплифицируется в зависимости от специфики социокультурного объекта и образовательной задачи до носителя определенной практики (например, гражданин, житель Сибири, России, представитель нового поколения, мужчина (женщина), носитель какой-либо культурно-исторической традиции и т. д.). Он участвует в базовых деятельности, связанных с аналитикой многообразия функциональных комплексов введенного социокультурного объекта. Но эта аналитика производится пока еще не выделенным, включенным институциональным субъектом, и в этом смысле, пока еще не исследователем — производится как бы «материализация» определенной социокультурной реальности.

(2) Второй тип содержания связывается нами с процессом *идеализации* социокультурного объекта, то есть конструированием «чистого типа», полаганием версий относительно происхождения и историко-культурных функций социокультурного объекта. Участник образовательного события становится гуманитарным исследователем и начинает фиксировать и выделять культурно-исторические процессы объективации.

(3) Третий тип содержания образования связывается нами с процессом *трансформации*, где основной деятельностью является моделирование развития социокультурного объекта через фиксацию стратегий, типологий, закономерностей, теорий, то есть всего гуманитарного веера представлений о развитии социокультурных практик. Здесь уместно вспомнить слова Бориса Эльконица о том, что модели нужны не для того, чтобы ими пользоваться, а чтобы модельно мыслить. То есть, прежде всего ценны не столько полученные модели, сколько путь-метод, который и будет позволять втягивать в будущем в моделирование материал различных социокультурных объектов.

Итак, в вопросе о содержании образования мы выделяем в качестве материала культурно-историческую палитру представлений о социокультурном объекте; в качестве основной формы, в которой он представлен, выступает образовательный модуль как интерпретационное образовательное событие. Базовыми процессами объективации выступают актуализация, идеализация и трансформация социокультурного объекта. Ядрами содержания образования являются «*институт*» (феномен организации жизнедеятельности), «*конструкт*» («чистый тип») и «*модель*» (практическая система).

Эти три плана содержания образования возможно типологизировать с помощью трех досок — системных представлений в СМД-подходе: объектно-онтологическое, орг-деятельностное и оргуправленческое содержания. Соответственно, «институт», «конструкт», «модель». Образовательная же задача, с одной стороны, должна быть настолько емкой, чтобы развернуть эти три типа содержания в процессы коллективной мыследеятельности, а с другой, должна соорганизовывать эти содержания, являясь своеобразным гарантом целостности, то есть практичности.

\*\*\*

За рамками данной статьи остались вопросы непосредственного педагогической проектирования и презентации примеров образовательных задач. Но, во-первых, авторы считают и указывали на то, что образовательная задача существует сразу на нескольких уровнях, и часть из них здесь была представлена; во-вторых, в качестве гипотезы авторы считают, что так понимаемая образовательная задача не формулируется только в монологическом пространстве, а специально вводится с помощью коммуникативных процедур.

В плане оправдания за теоретический характер текста и отсутствие в нем примеров из области непосредственной педагогической работы, авторы предлагают материал образовательного модуля, посвященного социокультурному феномену утопии и утопического мышления как практике построения образов Будущего.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеев Н. Г. К проблеме соотношения мыследеятельности и сознания // Вопросы методологии. — 1991. — № 1. — С. 3—8.
2. Алексеев Н. Г. Философско-методологические проблемы педагогической теории // Вопросы методологии. — 1997. № 1—2. — С. 88—107.
3. Генисаретский О. И. Воображаемая предметность и воображаемая действительность: к педагогике воображения // Кентавр. — 2000. — № 24. — С. 53—58.
4. Генисаретский О. И. Пространства рефлексивных состояний // Вопросы методологии. — 1999. — № 1—2. — С. 148.
5. Громько Ю. В. Организационно-деятельностные игры и развитие образования. — М., 1992.
6. Данилова В. Л. Антропотехника как проблема методологии // Вопросы методологии. — 1995. — № 1—2. — С. 46—51.
7. Делез Ж. Критическая философия Канта: учение о способностях. Бергсонизм. Спиноза. — М., 2000. — С. 5—90.
8. Делез Ж., Гваттари Ф. Что такое философия? — М.: Институт экспериментальной социологии, СПб: Алетейя, 1998. — С. 22.
9. Ефимов В. С. и др. Возможные миры или создание практики творческого мышления. — Красноярск, 1994.
10. Зинченко А. П. Игровая педагогика (система педагогических работ Школы Г. П. Щедровицкого) // Кентавр. — 2001. — № 25. — С. 2—16.
11. Каменский Р., Краснов С., Рябцев В. Игра с детьми в форме ОДИ // Кентавр. — 1992. — № 2.
12. Лиотар Ж.-Ф. Состояние постмодерна. — СПб, 1998. — С. 128.
13. Максудов Р., Флямер М. Обучение праву школьников с использованием ролевых игр // Кентавр. — 1998. — № 20. — С. 10—17.
14. Мамардашвили М. К., Пятигорский А. М. Символ и сознание. Метафизические рассуждения о сознании, символическом и языке. — М., 1999.
15. Мацкевич В. В. Этюды об образовании — Рига, 1993.
16. Огурцов А. П. Постмодернистский образ человека и педагогика // Человек. — 2001. — № 3. — С. 5—17.

17. Попов А. А. Категориальные технологические начала педагогики самоопределения / В сб. Введение в педагогику самоопределения. — Томск, 2001. — С. 17.
18. Попов А. А., Проскуровская И. Д., Поломошнова Т. А. К программе исследования феноменальных антропологических результатов в системах открытого образования (на материале педагогики самоопределения) / В сб. Методология гуманитарных исследований в образовании. — Томск, 2002.
19. Проскуровская И. Д. К программе построения педагогики самоопределения / В сб. Введение в педагогику самоопределения. — Томск, 2001. — С. 7—13.
20. Риккерт Г. Науки о природе и науки о культуре / В кн. Культурология. Антология. XX век. — М., 1995.
21. Рождение разума: знаки пути / Сб. статей. — Красноярск, 1998.
22. Розин В. М. Изучение и конституирование мышления в рамках гуманитарной парадигмы (четвертая методологическая программа) // Вопросы методологии. — 1997. — № 1—2.
23. Фуко М. Археология знания. — Киев, 1996.
24. Фуко М. Воля к истине: по ту сторону власти, знания и сексуальности. Работы разных лет. — М.: Касталь, 1996. — С. 47—96.
25. Шульц П. Философская антропология. Введение для изучающих психологию. — Новосибирск, 1996.
26. Щедровицкий Г. П. Избранные труды. — М.: Школа культурной политики, 1995.
27. Щедровицкий Г. П. Система педагогических исследований (методологический анализ) // Педагогика и логика. — М.: Касталь, 1993.
28. Щедровицкий П. Г. К проблеме границ деятельностного подхода в образовании / В сб. Школа и открытое образование. — Москва — Томск, 1999. — С. 4—9.
29. Щедровицкий П. Г. Проблема содержания в теории обучения и современных образовательных практиках / В сб. Педагогика развития: содержание образования как проблема. Материалы 6-ой научно-практической конференции. Часть 1. — Красноярск, 1999. — С. 19—20.
30. Эльконин Б. Д. Основания прикладной психологии развития (в контексте культурно-исторической концепции Л. С. Выготского) / В сб. Педагогика развития и перемены в российском образовании. Материалы 2-ой научно-практической конференции. Часть 1. — Красноярск, 1995. — С. 11—12.

**К ПРОГРАММЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ФЕНОМЕНАЛЬНЫХ  
АНТРОПОЛОГИЧЕСКИХ РЕЗУЛЬТАТОВ В СИСТЕМАХ  
ОТКРЫТОГО ОБРАЗОВАНИЯ  
(НА МАТЕРИАЛЕ ПЕДАГОГИКИ САМООПРЕДЕЛЕНИЯ)\***

1. Специфика организации систем открытого образования
2. Проектные рамки и контуры исследовательской гипотезы
3. Проблемы и опыт исследования в Сибирской Школе гуманитарного образования как практике открытого образования
4. Приложения

Статья носит в большей степени поисковый, нежели констатирующий характер, поскольку в процессе разработки и оформления исследовательской программы авторы столкнулись с рядом проблем теоретико-методологического и прикладного характера. Основная проблемная зона, требующая сейчас рефлексивной остановки и серьезного осмысления, определяется нами следующим образом: как возможно исследование в антропологических практиках, то есть в практиках работы с человеком, чем для нас, безусловно, является сфера образования и подготовки кадров.

В связи с этим в статье поставлен вопрос о том, какие представления о принципиальном устройстве образовательных систем схватывают современную специфику антропологического. Также обсуждается версия принципиального устройства открытых образовательных систем. Сформулирована исследовательская гипотеза и поставлен вопрос об основаниях построения исследовательской программы в педагогике самоопределения. К сожалению, пока за рамками статьи осталась развернутая интерпретация приведенных в Приложениях материалов юношеских рефлексивных эссе.

Авторы являются членами межрегионального коллектива проектировщиков, менеджеров и тьюторов, который, с 1996 года разрабатывает и реализует на территории Сибирского региона сетевой проект «Школа гуманитарного образования» как институциональную версию практик открытого образования. Исследовательская программа проекта оформляется в рамках деятельности сетевой лаборатории «Гуманитарная старшая школа», в которую включены педагоги и старшеклассники из Красноярска, Ижевска, Кемерово, Новосибирска, Барнаула, Бийска, Усть-Илимска, Междуреченска, Томска.

I.

Несмотря на массовое распространение различных видов удаленного (дистанционного) образования, вопрос о принципиальном устройстве открытых образовательных систем остается концептуально, идеологически, технологически и институционально не проработан. Наша позиция заключа-

---

\* См. Диагностика изменений в образовании. Монографический сборник / Под ред. Г. Н. Прозументовой. — Томск, 2002. — С. 31—48.

ется в том, что создание систем открытого образования — вопрос не просто технический, как это часто трактуется, а вопрос *антропотехнический*, и, более того, *антропопрактический*, то есть вопрос условий и возможностей получения принципиально новых антропологических результатов и эффектов в современных образовательных практиках.

Однако проблема заключается в том, что создание и реализация нового поколения образовательных практик не может опираться только на уровень иного ценностного самоопределения. Сама по себе смена ценностных установок, смена одних форм организации образовательной деятельности другими, оставляет нерешенным более существенный для проектировщика и исследователя вопрос — вопрос о формировании нового семейства категориальных понятий в сфере антропотехники, схватывающих современную специфику антропологического.

Мы считаем, что на сегодняшний день СМД-антропология и связанный с ней комплекс антропотехнических представлений, является одной из немногих технологических версий гуманитарной парадигмы в образовании, позволяющей проектировать системы открытого образования и, в этом смысле, выходить за границы идеологического и ценностного манифестирования.

Особенно существенными в плане проработки деятельностных представлений о системах открытого образования являются для нас два типа антропотехнических представлений, сформировавшихся в рамках СМД-методологии<sup>1</sup>.

Первое — это представление о «клубе»; второе — представление о коллективной мыследеятельности. В антропологической перспективе оба этих представления фиксируют тип пространства, относительно которого можно осмысленно ставить вопрос об искусственном отношении к человеку и условиях его индивидуального развития (свободы).

В СМД-подходе представление о «клубе» стало складываться как альтернативное по отношению к устройству образовательных систем, построенных по прототипу «производства». В рамках идеи «производства» образование рассматривалось как производство особого рода, как «педагогическое производство». Продуктом «педагогического производства» должно было стать включение индивида в ту или иную деятельность (подготовка) за счет формирования на его «теле» культурных способов деятельности, или *способностей*.<sup>1</sup> Предполагалось, что формирование способностей в рамках «педагогического производства» осуществляется за счет целого ряда специальных педагогических процедур: создания и демонстрации перед учеником разрывов в ситуациях деятельности; подведения ученика к осознанию этих разрывов и постановке задач на их устранение; демонстрации новых средств устранения разрывов; овладения новыми средствами и способами деятельности.

При этом становилось понятно, что любые образовательные системы, построенные по прототипу «производства» не позволяют помыслить человека иначе чем, отождествив его с некоторой структурой деятельности, внешней по отношению к нему и, указав на место, которое он должен в этой структуре занять.

Представление об образовательных системах, связанное с прототипом «клуба» обсуждалось в текстах ММК через отрицание характеристик «педагогического производства». «Клуб» понимался как пространство «выхода» из производственных мегамашин, «освобождения от деятельности», как пространство рефлексии, коммуникации, игры. Несмотря на то, что понятие «клуба» не было достаточно проработано (в том числе, не было развернуто представление о продуктах такого рода антропотехнических систем), в работах ММК содержится указание на его принципиальное отличие в базовом механизме разворачивания и осуществления. Тезис заключался в том, что если в «производственных» антропопрактиках таким механизмом является массовая деятельность, организованная специальными нормативными знаниями об объектах и процессах, то в системах, построенных по «клубному» принципу — *индивидуальная рефлексия*, использующая в качестве своего ресурса любые объекты и средства.

Для нас этот тезис является чрезвычайно важным, поскольку он накладывает принципиальное ограничение на любые технические действия в рамках «клуба». В отличие от «производства», где организационное, управляющее техническое действие всегда направлено на другого человека, в «клубе» оно может быть направлено только на самого себя. Иначе говоря, в открытых образовательных системах каждый отвечает только за собственное действие, поскольку человек входит в пространство «клуба» как автономная личность.

Понятие о коллективной мыследеятельности в контексте антропотехнических представлений дает онтологическое обоснование «клубу» как прототипу построения открытых образовательных систем. Согласно онтологии коллективной мыследеятельности отдельный человек не обладает достаточной энергией для развития; для этого он должен рассматриваться в качестве компонента более сложных, коллективно-коммуникативных, кооперативных систем и процессов. Коллективная мыследеятельность и есть та минимальная онтологическая единица, по отношению к которой может быть поставлен вопрос об индивидуальном развитии и самоопределении. Коллективная мыследеятельность полагается как синхронизированный комплекс пяти процессов: мышления, понимания, действия, коммуникации и рефлексии.

Рамка коллективной мыследеятельности выступает для нас отправной точкой в обсуждении принципов организации открытых образовательных систем. Согласно этим принципам, первичной реальностью анализа и проектирования открытых образовательных систем являются *стратегии рефлексивного управления* в ситуациях коммуникативно-кооперативных отношений. Отличие систем открытого образования заключается в том, что функциональные места в нем не предзаданы, а еще только должны сложиться в коммуникации, то есть стать результатом овладения стратегией рефлексивного управления целым. В этом, на наш взгляд, состоит принципиальное требование к устройству и организации открытых образовательных систем.

## II.

Нами готовится предварительная гипотеза исследования, согласно которой ядром содержания образования в открытых образовательных системах выступает *индивидуальная образовательная программа* как институциональная форма освоения и реализации практик рефлексивного управления. В этой связи мы считаем, что (1) в системах открытого образования должны появляться условия для возникновения особых новообразований, связанных с таким антропологическим модусом существования человека, как *субъект индивидуальности*. По нашей версии именно эта «инстанция» в человеке отвечает за построение индивидуальных образовательных программ<sup>1</sup>. И, наконец, (2) возможность построения индивидуальных образовательных программ и формирования субъекта индивидуальности осуществляется на фоне организации в системах открытого образования рефлексивного «выхода» участников из так называемого «социокультурного объекта»<sup>1</sup>.

Таким образом, главная задача нашей исследовательской программы состоит в том, чтобы наметить принципы, направления и методы исследования антропологических эффектов, совокупность которых обозначена нами как «субъект индивидуальности» и которые могут возникать только в особых образовательных ситуациях — ситуациях «выхода» из социокультурного объекта.

Построение такой исследовательской программы требует, с одной стороны, обсуждения принципов образовательного проектирования и организации образовательного пространства, а с другой, разработки исследовательской позиции (определение методологии исследования, формирование концептуального и понятийного аппарата, оформление типологических представлений относительно основных объектов исследования и т. д.). Поскольку необходимая конструкторская работа по построению основных понятий — «субъект индивидуальности», «социокультурный объект», «образовательное событие», «образовательная задача» нами частично была выполнена и представлена (см. сноски 3 и 4), отметим коротко только принципиальные для данной статьи моменты.

Согласно нашей версии, системы открытого образования — это системы рефлексивных надстроек над социокультурными объектами, в которых актуально живет юноша и частью которых он является. Речь идет о том, чтобы, образно говоря, вывести образовательное содержание старшей школы «из классной комнаты», перейти от принципов педагогической имитации (дидактики) к реальности существования того или иного социокультурного объекта.

Это задает для проектировщиков образовательных систем суперсложную ситуацию. Поскольку, с одной стороны, содержание образования должно строиться принципиально непредметным (или не учебным) образом, а с другой (как это часто происходит при отказе от предметного принципа организации содержания образования), образование не должно превратиться в своеобразную мобилизацию, то есть прямое встраивание молодых людей в социальные процессы (например, в вуз, в профессию).

Это, на наш взгляд, является одним из главных требований к проектированию образовательной задачи для юношеского возраста. В отличие от подростка, юноша перестает воспринимать свое настоящее как подготовку к взрослой жизни. Теперь он не готов просто «учиться»; он должен жить, и жить по-настоящему. По нашей версии, образовательная задача должна быть для юноши «настоящей», то есть «стоящей», в которую ему действительно *имеет смысл* вкладываться. В отличие от учебной задачи, образовательная задача должна включать юношу одновременно в три ряда отношений: быть местом для анализа структур реально осуществляемых деятельностей и ситуаций (топ Прошлого), служить проектом и схемой для организации новых ситуаций и новых деятельностей (топ Будущего), быть местом рефлексивных переходов (топ Настоящего).

Согласно нашей версии, возможность получения антропологических результатов и эффектов в системах открытого образования основывается на специфике существования социокультурных объектов, или, иными словами, на специфике *гуманитарной реальности*.

В отличие от естественного, социокультурный объект существует не «натурально»; он никогда не «дан» человеку в качестве «предмета»<sup>1</sup>. Наоборот, сам человек является элементом системы социокультурного объекта, и имеет дело только с его проявлениями (например, языка — «человек говорящий», города — «горожанин»). Во-вторых, любой сложно организованный социокультурный объект не существует в единственном / истинном представлении. Он существует в «силовом поле» целого ряда оценок, представлений, отношений, заинтересованных позиций, которое, собственно, только и можно считать реальным пространством его существования. Таким образом, по отношению к социокультурному объекту нельзя построить естественно-научную, объективную логику, а только логику вероятностную, логику версий. В этом смысле социокультурного объекта нет до появления рефлексивной позиции, он существует только как феномен, интенционально. Именно это имел в виду М. Фуко, когда говорил, что человек всегда живет в среде, понятийно выстроенной.

Согласно нашей исследовательской гипотезе мы выделяем три уровня рефлексивного «выхода» из социокультурного объекта (соответственно, три типа юношеских рефлексий):

Во-первых, это «стартовые» рефлексии, своеобразный «стоп-анализ», связанный с «выходом» из поля какого-либо социокультурного объекта и полаганием в качестве объекта рефлексии той или иной нормы (часто социальной). Как правило, такие рефлексии возникают уже после первого мероприятия в системе открытого образования.

Второй уровень представляют собой «портретные рефлексии», где начинают описываться пространства собственного «Я» на появляющемся индивидуальном языке и восприятии (как правило, это версии каких-то индивидуальных историй).

Третий уровень — это так называемые «культурологические рефлексии», где, собственно, индивидуальная проблематика начинает обсуждаться по отношению к рефлексивно-вынесенным культурно-историческим традициям / персоналиям.

### III.

Итак, каким образом исследовать динамику внутренней позиции человека в процессе рефлексивного «выхода» из социокультурного объекта? Можем ли мы из внешней позиции сказать нечто про участников, включенных в такого рода антропопрактику?

В ходе работы нами был сделан вывод, значимый для построения заявленной исследовательской программы. Он связан с тем, что должна быть подвергнута проблематизации традиционная для сферы образования методология исследования и диагностики, построенная на принципах «внешнего наблюдателя» (анкетирование, опрос, тестирование, эксперимент и т. д.).

В этой связи для нас важно экспертное мнение В. М. Розина и В. И. Слободчикова о причинах исчезновения сознания и мышления как объектов изучения из исследовательских программ советского периода. Согласно В. М. Розину и В. И. Слободчикову, это было обусловлено тем, что сознание и мышление описывались в рамках естественнонаучной методологической парадигмы, то есть, брались только в своей объективированной форме, с точки зрения своих объективных условий (семиотических и деятельностных). Важнейшая проблема исследовательских программ того периода — соотношение сознания (мышления) и деятельности, обоснование принципа единства сознания (мышления) и деятельности. При этом за рамками исследования оставались до- и внедеятельностные, феноменальные проявления сознания и мышления, для которых не было разработано средств «схватывания».

В некотором смысле можно сказать, что выбор методологии — это главная точка самоопределения исследователя, поскольку именно методология отвечает на вопрос о реальности объекта исследовательского действия. Мы уже указывали на нашу приверженность *гуманитарной методологической парадигме*, и считаем, что именно различие «наук о природе» и «наук о духе» как двух методологических парадигм является на сегодняшний день ключевой дилеммой в принципиальном самоопределении современных исследователей сферы образования.

В качестве значимых для реализации нашей исследовательской программы гуманитарных методологических принципов мы выделяем следующие:

1. *Принцип интроспекции*, который постулирует недоступность целого мира явлений внешнему наблюдению: ценности, цели, установки, интересы, нравственные нормы и т. д. не представлены во внешнем чувственном опыте, недоступны внешнему наблюдению. Этот принцип требует включенности исследователя, что решается за счет введения в исследовательскую деятельность процедуры рефлексии.

2. *Принцип практики*, который указывает на необходимость введения в исследовательский метод деятельностной установки. Учет принципа практики приводит к необходимости включенности исследователя в исследуемую сферу с особой деятельностной позицией. Это еще одна констатация (после принципа рефлексии) невозможности исследования гуманитарной действительности с позиции внешнего наблюдателя.

3. *Принцип герменевтики*, который заключается в том, что любой социокультурный объект может быть представлен в качестве текста (М. Бубер, М. М. Бахтин, М. Хайдеггер, Г.-Х. Гадамер). Принцип герменевтики требует выражать исследовательские результаты не в «объяснительной», а в «понимательной» форме, а это означает вступить в диалог с исследуемой реальностью, построить диалогическое пространство как пространство исследования.

4. *Принцип аксиологии* есть то условие, в котором явления, вещи и объекты духовного и гуманитарного мира обретают статус существования или утрачивают его. В этом смысле главная методологическая проблема при подготовке и проведении исследовательских мероприятий состоит в следующем: участнику не должен навязываться какой-либо культурно-нормированный стереотип оценок, в которых он легко бы ориентировался на уровне знания (информированности). Например, задания на написание эссе необходимо сформулировать таким образом, чтобы участники восстанавливали свою личную картину ценностей по отношению к тому или иному социокультурному объекту.

Гуманитарное исследование задает иное, нежели естественнонаучное, понимание назначения знания об исследуемом объекте: не объяснение, а конструирование реальности как условия его понимания и коммуникации. В рамках естественнонаучного подхода исследователь предполагает, что ему реально дан объект изучения, и он только формирует процедуры его изучения, как основу для технических воздействий (управления). В гуманитарной парадигме исследователь понимает, что имеет дело лишь проявлениями (феноменами) исследуемого явления, поэтому встает задача не объяснения, а построения процедуры описания-интерпретации, имеющей статус версии. При этом версия связана с конструированием идеального (амплифицированного) объекта, то есть относящегося уже не к эмпирической плоскости настоящего, а к плоскости идеального, должного, Будущего.

Для этого у исследователя должны быть собственные проектные горизонты (установки), то есть позиции вне непосредственного исследовательского (операционального) поля, приоритеты, контуры употребления собственной исследовательской деятельности.

Здесь мы выдвигаем следующий тезис. Исследовательская программа должна строиться на том основании, что участник открытого образовательного пространства и в исследовательские режимы должен быть включен *субъектно*. Для этого необходимы ситуации, которые задают участникам открытого образовательного пространства позицию исследователя относительно самого себя, включая работу над целями собственного движения в образовательном пространстве и результатами этого движения.

В процессе проведения образовательных модулей в Школе гуманитарного образования разработана методика рефлексивных эссе, позволяющая зафиксировать, прежде всего, для самих участников, логику «выхода» из социокультурного объекта как *версию относительно собственной истории*. Для нас это один из методов самонаблюдений участ-

ников систем открытого образования. Были разработаны две формы исследования (фиксации рефлексивного выхода):

- рефлексии самого процесса выхода из социокультурного объекта;
- рефлексии типа образовательного пространства, в котором осуществляется такой выход.

Частично результаты подобного рода исследований в практике педагогики самоопределения описаны. Так, тьютор-проектировщик Марина Балашкина сделала историческую реконструкцию истории Школы гуманитарного образования, взяв за основание рефлексии учеников ШГО 1996—2000 гг. В своей статье «Школы гуманитарного образования и их продукты» она выстроила историческую логику смены содержания образования и типа образовательного пространства ШГО как смены типов социокультурных объектов.

В качестве демонстрационного материала предлагаем фрагменты рефлексивных эссе осеннего, зимнего и весеннего модулей Школы гуманитарного образования 2001 года. Фиксации рефлексии типа образовательного пространства осуществляется через вопрос «Куда я попал?» (Приложение 1). Фиксация процесса выхода из социокультурного объекта (в данном случае, профессия) осуществляется через вопросы «История моего главного смысла на сессии?», «Какому моменту в сессии я могу присвоить статус события а) лично для себя? б) для всех?» (Приложение 2).

Приложение 1 |

«Куда я попал?»

| *Нацкович Алиса (г. Новосибирск):* В общество, где учат нас жить, но не заставляют жить именно так.

*Корнеева Инна (г. Ижевск):* Я попала на своеобразное действо, в мир, где ломаются все стереотипы, на вещи смотрят по-другому, под другим углом, и это здорово. Мы строим свои представления исходя из собственных ощущений, чувствований; многие не знали о жизни называемых людей и это очень хорошо, потому что мы не привязывались к ним, к их биографии.

*Соловьева Анна (г. Ижевск):* Я попала в свое время, в свое место, в свой час. Оказывается, я — не белая ворона! Я все понимаю!

*Амосова Юлия (г. Новосибирск):* Я попала в такое место, которое на всем земном шаре очень маленькое, но очень важное. У нас, как у муравьев, была какая-то своя жизнь. Мы обсуждали и предполагали *будущее России*. На самом деле это очень серьезное понятие и я очень рада тому, что у нас есть такая возможность, потому что вообще на земле очень много всего открыто, и что-то новое открыть трудно, поэтому сейчас, в начале XXI века, очень важно уметь оперировать, управлять, организовывать все эти открытия, усовершенствовать. А еще в этом сложном мире важно простроить, организовать собственную свободу. Получается, на сессии мы учились жизни, не только в будущем, но и сейчас.

А еще я поняла, что движет мною, и почему я делаю то или другое. И вообще всем движет социальные институты. Во время сессии я получила опыт публичного выступления и понимание того, что очень важно вступить в мыслительный процесс надолго и целый день, потому что, если работаешь все время, то учишься быстро реагировать на явления и обстоятельства.

*Кошеева Анна (г. Ижевск):* Я попала в среду, где начинают думать про разные гуманитарные технологии изменения и смотра на общество. Здесь мы попытались посмотреть на организацию социума и его понимание с другой точки зрения, представить себе другую картинку, чтобы понять, как организовано общество (и что это такое вообще), какие роли в нем занимают люди (индивиды), каков механизм взаимоотношений между социумом и индивидом. Я поняла, что, попадая в какую-нибудь группу, где есть сильная идеология, относительно которой она (группа) существует, тебе необходимо ясно понимать какова твоя идеология, можешь ли ты ее противопоставить той, и какова твоя личностная позиция, чтобы, начинать играть на чужом поле по их правилам и говорить их языком, задавать вопросы. Я относилась это к себе, т.е. переводила на свой язык, понимала механизмы организации этой группы, и, поняв это, смогла бы начать ее изменять.

*Смольникова Дарья (г. Томск):* Я считаю, что попала на мероприятие, где обсуждалось возможное будущее, а, в частности, возможные социальные институты, которые могли бы возникнуть. Лично меня «это собрание» учит мыслить и, поэтому оно является для меня некой «школой». И еще это мероприятие является подготовкой молодого поколения к будущей полноценной жизни. Здесь обсуждается смысл, который возможен в нашей будущей жизни. Результатом явилось понимание того, что я умею генерировать идеи, а продумывать и прорабатывать — нет. Другим результатом было то, что, хоть я и учусь в Гуманитарном лицее, но мыслить гуманитарно учусь только сейчас.

*Чиркина Дарья (г. Новосибирск):* Для меня это новый способ работать. Если раньше я делала акцент на действие, то здесь действия не было, зато было мышление. Если точно, то я могу сказать, чем это не было. Это не социальная игра, т.е. попала я не в социальную игру с действием, а на новый уровень гуманитарного пространства. На уровне открытия новых понятий и смыслов я начала учиться понимать тонкие материи при помощи гуманитарного мышления, что является для меня определенным достижением, первым шагом. Мой результат — понимание моих пробелов — это не умение прорабатывать свои идеи, из-за чего происходит не предвидение возможных ошибок и последствий своих действий, я плохо формулирую свои мысли. Еще одно — опыт общения в комитетах и группах с незнакомыми людьми из разных городов, людьми с другими ценностями, умением, способностями, благодаря чему я увидела многообразие знаний.

*Казарян Анна (г. Ижевск):* Здесь за 4 дня можно выделить для себя больше пользы, чем за 4 месяца в тех условиях, в которых я учусь и живу. Это обеспечивается большим и качественным количеством взрослых людей (не по возрасту, а по мироощущению и интеллекту) и широким полем для мысли. Здесь мне была дана возможность то, что интересно мне, а не кому-либо другому. Я выделила несколько психологических типов людей, множество взглядов на множество проблем. Это было одним из немногих мест, где я могу реализовать себя. Здесь я могу выделить слабые стороны моего интеллекта (например, неумение формулировать свои мысли). Более того, эти условия позволяют найти методы борьбы с этими проблемами.

*Югова Александра (г. Новосибирск):* Туда, где люди действительно хотят иметь хорошее будущее и прилагают к этому все свои усилия.

*Купцов Вагим (г. Барнаул):* То, куда я попал можно назвать «фабрикой нового мышления», где у меня появилась возможность, и мне помогли начать

формирование нового более продуктивного способа (способов) мышления. Для меня это было нечто вроде прорыва в ту среду, где начинают разрушаться старые нормы, стереотипы, рамки, способы мышления и выстраиваться новые. Новые и более качественные.

*Кононенко Антон (г. Усть-Илимск):* Когда я приехал сюда, я подумал, что попал в странное общество. Какие-то люди, что-то предлагают, записываются в какие-то группы, с какими-то странными идеями. Но потом я стал «врубаться» в работу и понял, что это место не так уж плохое. Появились какие-то мысли и получилось так, что мое мнение относительно того места, куда я попал, изменилось. И я решил, что эти люди нужны обществу, и я попал в место, где решается будущее нашей страны.

*Мыслин Дмитрий (г. Новосибирск):* Я попал в общество, способное отойти от стандартных образовательных или каких-либо еще рамок. Общество, в котором мне реально интересно, в котором я развиваюсь, общаясь и двигаясь в том направлении, которое я выбираю и тем самым самоопределяюсь. Так как при самоопределении передо мной ставится четкая цель и, стремясь к ней не расплылся на какие не суть важные проблемы, работа становится продуктивной.

*Потапова Настя (г. Новосибирск):* Я попала в сообщество людей, в котором действуют и культивируются иные законы и правила, чем те, среди которых я выросла. Здесь я увидела, что люди могут думать иначе. Даже если они ошибаются, они имеют на это право, и благодаря развитию мыслительной деятельности все равно приходят к истине. Возможно, для меня это было своеобразным мигмом откровения.

*Макеев Александр (г. Барнаул):* Человек, попавший сюда, должен ощущать себя в таких ролях: я-слушающий; я-осмысляющий; я-личность; я-возражающий и т. д.

*Без имени:* Я попала в «машинку коммуникаций», где каждый желающий может высказать свое мнение по интересующему его вопросу, понять и принять (или не принять) чужую точку зрения.

*Без имени:* Я попала в ситуацию, которая заставила меня оценить все проблемы в целом за короткое время. Почему-то после этого действия, мне кажется, что все проблемы, поднятые в этом действии, практически не разрешимы. Но именно эта безысходность заставляет задуматься о решении этих проблем. Надеюсь, на следующей сессии мы затронем эти же проблемы, чтобы решить их до конца.

## Приложение 2

### «ИСТОРИЯ МОЕГО ГЛАВНОГО СМЫСЛА ЭТОЙ СЕССИИ» (ОСЕННЯЯ СЕССИЯ 2000 Г. МИРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ИСТОРИЙ)

*Абрамян Александр (г. Ижевск):* Главное на этой сессии — это ломка стереотипов о профессии и критериев ее выбора. Для меня этот процесс прошел мягче, т.к. для меня это не первая сессия. Каждый человек в своей жизни сталкивается с вопросом о выборе профессии, с этим вопросом столкнулся и я. Очень мне понравилась мысль о том, что не обязательно профилироваться на что-то одно и не возможно построить свой жизненный путь только по одной колее.

*Карпов Андрей (г. Ижевск):* Задана очень интересная тема. Не просто рефлексия по поводу..., а возможность порассуждать, что за смыслы зацепили меня и как они развивались с ходом сессии. Я решил разбить сессию на четыре этапа. Этап — один день. В каждом дне, на каждом этапе я выявлял свой смысл дня. Я хочу попытаться проследить, как эти смыслы хронологически трансформировались друг в друга, день за днем. Первый день был на радость активным. Может быть даже наиболее активным из всех четырех дней. Это очень интересно, т.к. показывают, насколько быстро участники включились в работу и схватили суть проблемы. Моим смыслом дня на первом этапе было осознание понятия профессионализм, его осмысление и анализ. Потрясающий ход с рассмотрением профессиональных историй знаменитых людей прошлого. Второй день очертил новую колею движения. В этот день смыслом стало выявление понятия эквивалент профессионализма. Работать в этих рамках было очень захватывающе. В этих же рамках мы работали и на третьем этапе. Очень интересный разворот получила наша групповая работа. Сегодня последний день. Смысл сегодняшнего дня — подведение своеобразных итогов нашего здесь пребывания. На прошлой сессии, в Барнауле «Миры профессиональных историй» год назад. Моя пятидневная работа помогла мне в моем профессиональном самоопределении. Эта сессия поможет мне организовать мне свою профессию, как профессию будущего.

*Кощева Анна (г. Ижевск):* Для меня эта сессия начала ломать сложившиеся стереотипы, я стала смотреть на слова как на многозначные понятия (впрочем, это я начала делать в начале 1-го курса и абитуриентского лагеря), которое каждый трактует по-своему. Здесь мы через разные приемы, доклады, размышления пытались понять, что есть «профессия», «профессионал» и кто может считаться этим человеком, через понимание критериев и эталона профессионализма, профессиональности. Мы пытались понять каков способ вхождения в профессиональную сферу, кто в будущем станет успешным, т.е. какими нам нужно быть или как себя лучше преподнести. Сначала мы пытались понять, что есть «профессионал» и «профессионализм» через примеры известных и интересных нам личностей (работать проще, когда что-то непонятно и поэтому интересно), но это были люди прошлого, а надо было двигаться дальше — к настоящему, — понять логику развития и предположить, что будет в будущем. Перед нами выступали «профессионалы настоящего» (в кавычках, потому что не факт) и мы должны были понять, кто из них будет успешен и какова их концепция, а потом примерить ее на себя, решив какой путь для меня подходит или создать свой, через определенные шаблоны создать и развить что-то новое актуальное, альтернативное, успешное. Здесь я поняла, что профессия не главное, важна твоя деятельность. Можно первоначально вузовское образование использовать как способ для дальнейшего развития, т.е. через материал учиться деятельности. В этом смысле образование (обучение говорить не хочется) важно как фундамент для построения новых знаний — это совершенно новая для меня образовательная траектория. Смысл понять — вопрос о том, что с этим делать, как применить и правильно встроиться в сегодняшнюю ситуацию, чтоб успешно развиваться, а не погаснуть в сегодняшней реальности — реальности непонимания многими всего того, о чем мы пытаемся размышлять.

*Пушина Ольга (г. Ижевск):* Это началось в первый день. Тогда была услышана фраза о том, что выбирать нужно не название профессии, а вид, т. е. что

я реально хочу сделать в своей жизни. Услышать это было потрясением для меня, т.к. выбор профессии и все, что с ней связано, был в моем понимании некой константой. Эта идея жила в моем подсознании на протяжении всей сессии. Она постоянно крутилась в моем мозгу. На примерах конкретных людей я видела такую вещь со всей очевидностью. И все, о чем только говорили эти дни, каким-то образом сопоставлялось с тем тезисом. Теперь он стал моим. Я поняла, что на самом деле это так. И теперь у меня есть другая задача: понять, что именно я буду делать. А насчет профессионалов, для меня не важно: профессионал ты или нет. Гораздо важнее просто действовать. Деятельность ценнее в любой ситуации.

*Соловьева Анна (г. Ижевск):* Прошло всего три дня, а у меня ощущение такое, будто я прожила половину жизни. Прикол весь в том, что приехала я сюда, чтобы определиться с вузом, именно с вузом, а получилось совсем наоборот. Я то думала, что поступлю в вуз и доучусь до профессионала. С профессионалом вообще отдельная история получилась. Все на самом деле для меня началось тогда, когда А. А. Попов рассказал, что учился изначально на физика, потом подумал, что это «не его» и бросил. Так просто!!!! Для меня это было как что-то непостижимое. Именно в этом был мой смысл: узнать, можно ли так просто? Узнала. Теперь я точно уверена, что поступлю в вуз на такой факультет, чтобы можно было научиться мыслить (физмат, прикладная математика и т. д.), а затем, чтобы не загреметь куда-нибудь в Нижнеурюпинск, среднюю школу № 2139 училкой математики в младших классах, брошу его и пойду туда, где себя найду. Сейчас я не могу сказать куда, ведь была всего на одной сессии, и поняла только первую часть своего поступления. Самое главное, что я избавилась от стереотипа, что поступление на определенную специальность, есть будущая профессия. Жизнь только начинается и это клево. Правда, время не вечно, поэтому пора поторопиться. Может поступить на два факультета сразу?

*Швед Лиана (г. Ижевск):* Лично для меня главный смысл этой сессии состоит в том, что я смогла понять, каким образом устроена схема будущей профессиональной деятельности. Включая такие понятия, как профессионал(изм), специалист и специальность, их различия, и то, какой из них в будущем будет занимать доминирующую позицию. Развитие вышеописанного смысла зародилось еще в первый день, во время работы в группе по оформлению проф. истории А. Экзюпери. Мое мнение не переключалось с мнением группы и, поэтому осталось неразделенным. Первоначально я думала так: у человека должна быть главная сфера деятельности, относительно которой он может действовать в других сферах. В этом смысле он является профессионалом. Во второй день я развела понятие профессионала, специалиста и фаната, изобразив это на схеме. В третий день я собрала все в кучу и довела до кондиции. Получилась та картина, которую я представляла вам вчера.

*Нацкович Алиса (г. Новосибирск):* Для меня главный смысл сессии был в том, что моя твердая уверенность стать психологом пошатнулась. Я начала задавать себе (в смысле, будущей себе, которую я представила через 15 лет) те самые вопросы, которые наша аудитория задавала людям той или иной профессии. Те трудности, с которыми я столкнулась при ответе, меня просто поразили. Я поняла, что не только не могу ответить на такие вопросы: Как достичь профессионализма в психологии? Зачем нужен он в этой профессии? Считаю ли себя профессионалом? Но даже не понимаю, кто такой —

профессионал психолог. Я думаю, что без понимания этого я не смогу посвятить себя этой профессии.

Но это были лишь смутные, хотя и довольно сильные переживания. Саму суть проблемы — надо ли мне и готова ли я стать психологом — я поняла при выступлении антропологов, в том самом месте, когда А.А. сказал: «И вообще я считаю, что психология — ненужная профессия в XXI веке». Первой моей реакцией было возмущение — как, он говорит, что моя профессия, которую я так люблю, не нужна. Но все-таки потом я поняла, что у такого человека не может быть безосновательных слов и, И.Д. подтвердила эти слова, сказав, что психология, которая существует сейчас, действительно станет ненужной. И я начала искать причины такого отношения. (Я не стала спрашивать об этом учителей, так как считаю, если я дойду до этого сама, это будет продуктивней.) Ища эти самые причины, начинаю сомневаться в психологии. Я до сих пор еще в поиске и надеюсь, что разрешу все вопросы, и психология опять вступит на свое место в конце моего пути. (Но значительно дополненная и упрочненная).

*Серант Александр (г. Новосибирск):* Для меня главной мыслью этой сессии была мысль о XXI веке: «Знания — это версии, а коммуникация — это кооперация или контакт». Мне кажется, это очень важная мысль, потому что она дала нам пищу для размышления. Размышления на тему: «Как мы должны работать в XXI веке». Мне кажется, что история этой мысли такая: все началось тогда, когда мы сюда приехали, и была задана тема сессии.

Во второй день кто-то намекнул, что профессиональный мир в разные эпохи был разным. И эта мысль была услышана. Так появилась, как мне кажется, главная мысль этой сессии.

*Зайга Руслан (г. Междуреченск):* В этой сессии я думал, что я все знаю, как сказал Л. Ф. Пичурин: «Дурак знает все, т. е. не задает вопросы и т. д., а умный все время беспокоится, что он чего-то не знает». И вот я постепенно начал беспокоиться, начал задавать вопросы. До этой сессии я не мог определиться в выборе профессии, а сейчас я реально осмысливаю все виды профессий, и уже определился в выборе своей профессии. В ходе этой сессии, я узнал, что такое «профессионализм» и вообще, кто такой профессионал. И еще я научился строить свои планы на день. Я стал многое понимать.

*Иванова Анна (г. Междуреченск):* Я думаю, что существуют два главных смысла этой сессии. Первый — это некий призыв к развитию коммуникации, которая станет основой всех отношений в XXI веке. Второй смысл — это помочь нам в построении своего будущего. Первый смысл начал зарождаться на первых встречах, когда дети между собой разговаривали, спорили, вели дискуссии. Значимость этого смысла была представлена в таблице, по которой я нахожусь в XVIII веке, что меня очень огорчает, и что я хочу исправить. О втором смысле могу сказать, что его зарождение произошло, когда я узнала об этой сессии. Его истории развивались по ходу сессии.

*Катерлин Владимир (г. Междуреченск):* Я считаю, что главным смыслом этой сессии было профессионализм, под которым я понимаю разбор понятия профессионализма, профессионализм в жизни разных людей. Сам главный смысл начал зарождаться в первый день. Участники сессии начали знакомиться с этим понятием с того момента, как была представлена «Галерея Великих Профессионалов». Тогда у меня началось зарождение в голове основ, на которых дальше будет строиться понятие профессионализма. Для меня

наиболее интересным был второй день, когда люди-«представители различных профессий» рассказывали сами о своих профессиях. Они внесли много в мое прежнее представление профессионализма. Я увидел четкое и обоснованное представление человека о том, что политик — это не профессия. За эти два дня у меня сформировались три понятия: профессия, специальность и деятельность. В третий день я через таблицу, составленную Поповым, понял и уяснил себе, каким был профессионализм в период до XIX—XXI вв. Далее мне стала интересна группа № 8 под названием «реализация собственных возможностей, как мера профессионализма». В этой группе я завершил свое представление о профессионализме.

*Хуторной Андрей (г. Междуреченск):* До этой сессии я не знал, как поступить, и жизнь для меня была «расхлябаной». У меня не строились вопросы и мысли. Я не жалею, что сюда приехал. Моя поездка сделала большой шаг в жизни. Сейчас я уже строю свой день. После того как кончился день, я в начале следующего дня анализирую, как я его строил и как он прошел по моему строению. У меня все это началось, когда я побывал на лекции «Открытое образование как новая подготовка новых профессионалов».

*Максимчук Павел (г. Томск):* Для меня самыми главными вопросами были: «Что мне делать? Куда мне двигаться и как?». Началось все с того, что мы попали в «Галерею великих профессионалов» и попытались разобрать и проанализировать их. Это было сделано для того, чтобы мы попытались разобраться, кто же такие профессионалы, почему именно они считаются профессионалами и что такое вообще профессионализм. Как мне кажется, все это сводилось к тому, чтобы мы сами для себя поняли, как стать профессионалами, как выбрать сферу профессиональной деятельности. Каждый из нас воспринимал сессию по-разному. Кто-то думал, в какой вуз и на какой факультет поступать, кто-то выбирал или понял сферу своей будущей деятельности, некоторые вообще не думали. Я пытался понять, что мне делать, зачем мне все это, куда мне двигаться и самое главное откуда? Узнавая из личных историй реальных людей, из моих к ним вопросов и их анализа, я начал понимать, что профессионализм штука сложная и каждый понимает и измеряет ее по-своему, и, что профессионализм — это люди, в первую очередь, современные и работающие в нескольких сферах деятельности.

*Монголина Полина (г. Томск):* Я хотела бы проследить развитие моей главной идеи, которую я для себя определила. Чем я занималась на протяжении этих четырех дней? Я определяла для себя понятие «профессия», «профессионализм». Определила и соотнесла с собой, поняв, что мои прежние и нынешние представления довольно многим отличаются друг от друга. Когда мне дали анкету, я считала, что мое мнение твердо и неизменно, но я ошиблась. Оказалось, что многого я не знаю. Постепенно, мое «не знаю» началось заполняться мыслями, а затем сформировавшимися мнениями. Я поняла, что, прежде чем стать профессионалом, нужно стать личностью. А, чтобы стать личностью, нужно пройти все ступени развития человеческого мышления и потом еще стать не просто профессионалом, а профессионалом XXI века. Идея моя заключается в том, что, развиваясь всесторонне и имея достаточно высокий образ мыслей, мы должны создавать такую атмосферу, которая будет способствовать развитию других. Я считаю, что понятие профессии и профессионализма несколько видоизменяется, но мне, как профессионалу XXI века, нужно не себя готовить к профессии, а профессию трансформировать под себя.

*Дефелова Екатерина (г. Томск):* Вчера, просматривая фильм «Пробуждение», я проводила аналогию между фильмом и этой сессией. Сначала я была совершенно неподвижна в отношении мысли. В течение сессии я все понимала, но не могла это осмыслить, т. е. это еще не переварилось в знание. И вот, когда начала маленько осознавать, меня бьют спасательным кругом по голове! (за дело). Но я поняла свою ошибку: все размазала и не смогла сформулировать основную идею своего соображения. Что касается главного смысла, то я начала понимать, что такое профессия, профессионализм, специальность, деятельность. Я поняла, что поступление в вуз — не самое главное. Это наверно было одним из главных смыслов пребывания здесь. Я окончательно определилась со своим жизненным планом. Если говорить о сфере деятельности, то, скорее всего, это будет социальный менеджмент. А профессию я выберу такую, чтобы, пойдя в вуз на эту специальность, я научилась мыслить.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Балашкина М. Г. Школы гуманитарного образования и их продукты / В сб. Введение в педагогику самоопределения. — Томск, 2001. — С. 71—84.
2. Данилова В. Л. Антропотехника как проблема методологии // Вопросы методологии. — 1995. — № 1—2. — С. 46—51.
3. Мацкевич В. В. Исследование действием // Вопросы методологии. — 1996. — № 1—2. — С. 109—120.
4. Попов А. А. Культурная региональность индивидуальности в контексте индивидуально-ориентированной антропопрактики / В сб. Индивидуально-ориентированная педагогика. — Москва — Томск, 1997. — С. 44—52.
5. Попов А. А. Педагогика самоопределения: социально-технологический контекст проекта (на пути к дидактике открытого образования) / В сб. Педагогика самоопределения и гуманитарные практики. Вып. 2. — Барнаул, 1999. — С. 98—119.
6. Попов А. А. Индивидуальность и знание: современные обусловленности / В сб. Открытое образование и региональное развитие: проблема современного знания. — Томск, 2001. — С. 31—34.
7. Розин В. М. Изучение и конструирование мышления в рамках гуманитарной парадигмы (четвертая методологическая программа) // Вопросы методологии. — 1997. — № 1—2. — С. 15—38.
8. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности. Учебное пособие для вузов. — М.: Школа-Пресс, 1995. — 234 с.
9. Щедровицкий П. Г. Философия развития и конструктивная психология / В сб. Педагогика самоопределения и гуманитарные практики. Вып. 2. — Барнаул, 1999. — С. 33—47.

## ПРОЕКТИРОВАНИЕ СТАРШЕЙ ШКОЛЫ В КОНТЕКСТЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ПРАКТИЧЕСКОЙ АНТРОПОЛОГИИ\*

### ВВЕДЕНИЕ

Данный текст посвящен вводу ряда положений, касающихся концепции организации юношеского образования в старшей школе, которые наша группа считает базовыми и на которые опирается в процессах собственной проектной работы. Следует при этом отметить, что все разработки группы — как в сфере образования, так и в других сферах, — осмысляются нами в рамках общей задачи построения системы представлений о *практической антропологии как современной теории и практике самоопределения*. В качестве ключевых методологических ориентиров для нас здесь выступают, прежде всего, работы представителей современной отечественной системомыследеятельностной и феноменологической школ.

Функциональная встроенность в решение указанной задачи определила и характер данного текста, связанный с необходимостью фиксации авторами собственной позиции на содержательной (экспертной) и организационно-деятельностной (политической) картах российского образования.

При этом, во-первых, позиция должна конструироваться, поэтому текст носит принципиально *конструктивистский* характер. В этой связи в нем не содержится развернутого сравнительного анализа различных концепций старшей школы в современной России, острый дефицит которых для нас вполне очевиден. Однако на полях позволим себе заметить, что, на наш взгляд, существующий институт старшей школы сегодня является непродуктивным и во многом фиктивным, обслуживающим мифологические псевдопотребности постсоветского общества. А поэтому без принципиального изменения институционального статуса старшей школы все организационно-управленческие, психолого-педагогические и дидактические новшества не будут являться принципиальными. Необходима радикальная смена концепции и организации старшей школы как института юношеского образования.

Во-вторых, позиция должна демонстрироваться, поэтому текст носит принципиально *демонстрационный* характер. Отсюда — и идея включения в текст развернутых Приложений. Дело в том, что в процессе подготовки этого текста мы опирались на рефлекссию и проектный анализ десятилетнего опыта работы с юношами в различных открытых образовательных и внеобразовательных системах. В ряде своих работ мы уже указывали, что именно системы открытого образования являются для нас тем пространством, которое пригодно для построения новой институциональной формы старшей школы. Материал Приложений демонстрирует направления и результаты теоретическом конструировании и практического поиска, которые группа имеет на сегодняшний день по отно-

---

\* См. Образование в Сибири: Журнал теоретических и прикладных исследований. — 2002. — № 1 (9). — С. 77—83.

шению к технологиям проектирования образовательных модулей для современного института юношества.

## КОНТЕКСТЫ

Как и в любом процессе проектирования, сначала «положим» реальность проектирования, то есть выделим контексты, которые являются для нас существенными, значимыми, и по отношению к которым мы самоопределяется как проектная группа.

Прежде всего, мы обратили бы внимание на факт появления новых социальных и экономических субъектов, заинтересованных в инновационных образовательных продуктах и услугах. Их можно выделить посредством фиксации присвоенных ими новых рамок мышления и деятельности, используемых новых эпистемологических стратегий, новых каналов распространения знаний<sup>1</sup>. Причем специфика российской ситуации сегодня такова, что этих субъектов нельзя однозначно — профессионально или социально — определить, например, как политиков, бизнесменов, «новых русских», «средний класс» и т. д. Их отличает, прежде всего, другое — *наличие собственных логик / стратегий позиционирования в Будущем*. Делая предварительный анализ ситуации, эмпирически мы выделили четыре подобные логики / стратегии — индивидуальные, родовые, корпоративные, а также стратегии госстроительства.

При этом мы бы хотели заметить, что опыт взаимодействия как с официальным «инновационным педагогическим сообществом», так и с официальными структурами управления образованием показывает, что ни те, ни другие сегодня в большинстве своем не являются «игроками на рынке Будущего», и, по всей видимости, не будут ими являться еще достаточно долго. Однако проблема заключается в том, что образовательное проектирование может осуществляться исключительно вокруг позиционеров по отношению к Будущему, и те, кому сегодня 15—17 лет, должны быть одними из них.

Вторым принципиальным для нас моментом является оценка состояния сформированности России как государства Нового Мира, то есть мира, в котором закончилось противостояние двух супердержав и для которого сценарий культурной поляризации завершен. Однако какой культурно-политический сценарий выберет страна?<sup>2</sup> В чем будет заключаться содержание федеральной, региональной и муниципальной культурной политики? Как будут строиться новые отношения между культурой и образованием, культурой и церковью? Что будет являться событием в духовной жизни общества? Каковы будут эффекты расширяющегося культурного пространства? «Расширение культурного пространства — это большая степень свободы для самоопределения, для раскрытия новых человеческих возможностей, для личностного роста»<sup>3</sup>.

По всей видимости, сегодня не существует однозначного ответа на все эти вопросы, которые можно обобщить одним ключевым: в чем будет

состоять Новая Реальность Новой Страны? Чем дальше мы уходим из постсоветской эпохи, тем все более становится очевидным, что заимствовать Реальность — ни для отдельного человека, ни для целой страны невозможно. Ее придется конструировать, и при этом не просто теоретическим, но и практическим образом, то есть одновременно и деятельностно, и онтологически, и знаково-символически. Для сегодняшних 15—17-летних завтра это станет их жизненной реальностью.

Третьим важным для нас аспектом в проектировании образования юношей является учет особенностей динамики современного социокультурного развития и включенность образовательных институтов в эти процессы. Сегодня все активнее образовательную функцию начинают выполнять внеобразовательные сферы: телевидение, Internet, IT-технологии, СМИ, политика, туризм, культура, семья, церковь и т.д. Причем следует учитывать, что современный молодой человек зачастую вовлечен в них ничуть не меньше, а подчас даже больше, чем в собственно учебный процесс. При этом не секрет, что сегодня учебные заведения всех уровней создают впечатление конкурентоспособности фактически только за счет сохранения большого количества аудиторных часов и сохранения архаической структуры учебной нагрузки.

Идея глобализации мира как новый социальный проект, в котором все большую роль начинают играть так называемые «фабрики мысли», растворенные в самых разных социальных структурах<sup>4</sup>, создает целую систему вызовов для института старшей школы, поскольку не только напрямую встраивает юношу (например, сеть Internet с ее возможностями высокой мобильности перемещения и частоты коммуникаций), но и все активнее формирует его выбор и предпочтения.

Картина динамики мировых и страновых изменений сегодня становится своеобразным гипер-учебником современной истории, а аналитика экономических и геополитических процессов в регионах может заменить устаревшие технологии изучения курсов обществознания, экономической и социальной географии. В этой связи весьма симптоматичен факт увеличившегося притока старшеклассников в систему экстерната и интенсивных форм образования, а также появления достаточно большого количества молодых людей, отказывающихся от получения постсоветского высшего образования, и зачастую оказывающихся конкурентоспособными на рынках труда. Смогут ли уже сегодня образовательные институты оценить и принять эту динамику общественного развития? От этого, кстати, во многом зависит, захотят ли завтра 15—17-летние люди делегировать время своей жизни государственной системе образования.

## СОДЕРЖАНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Необходимо заметить, что мы уже вводили типологию содержания образования, построенную на принципе выделения различных способов объективации социокультурного объекта в процессе образова-

ния. В этой связи уместно напомнить, что системы открытого образования, по отношению к которым нами обсуждается построение института старшей школы, рассматриваются как системы рефлексивных надстроек над сложными социокультурными объектами, элементами которых является сам юноша. В качестве базовых нами были выделены такие способы объективации социокультурного объекта, как актуализация, идеализация и трансформация, а в качестве ядер содержания образования — «институт» (феномен организации жизнедеятельности), «конструкт» («чистый тип») и «модель» (практическая система).

Представленная ниже типология содержания образования, в отличие от предыдущей, задает возможность интерпретации и проектного анализа не по отношению к социокультурному объекту, а по отношению к способу организации антропологического материала. Иначе говоря, она позволяет строить версию о том, какие «антропологические инстанции» возможно оформлять на человеке и какие единицы содержания образования в связи с этим нужно выделять в качестве предмета технологической работы.

В основу такой типологии нами была положена версия о ключевых антропотехниках, связанная с представлением о трех модусах существования мира — Необходимости, Действительности и Возможности.

С точки зрения модуса Необходимости — это *антропотехники институциализации*, в рамках которых человек строит отношение к социальным формам организации мира, проходя через ряд социальных институций, социальных традиций и обусловленностей. Именно этот тип антропотехник имел в виду Фуко, когда писал, что современный европейский человек является результатом практик диеты, эротики и экономики. Соответственно, в рамках антропотехник институциализации возникает потребность в специальных практиках работы с человеком и особых процедурах — процедурах формализации, эффектом которых является такая антропологема, как «институциональное сознание / поведение».

С точки зрения модуса Действительности — это *антропотехники актуализации*. Данная линия связана с построением отношения к деятельностным формам организации мира. Человек рассматривается здесь как результат процедур трансцендирования, а базовой антропологемой выступает «способность», посредством которой человек как бы «прикрепляется» к миру Деятельности. Согласно Аристотелю, деятельность есть идеальная форма действительности. Таким образом, благодаря антропотехникам актуализации мир становится актуальным, значимым для человека. Он может переделывать мир в то или иное актуальное состояние, превращать его в мир действительности.

С точки зрения модуса Возможности — это *антропотехники самоопределения*, где в качестве ключевой антропологемы выступают представления о «человеческом потенциале». Линия самоопределения позволяет сформировать отношение к практической организации мира и вводит человека в мир Практики.

Интерпретируя антропологическую матрицу содержания образования с точки зрения различных ступеней школы, можно высказать следующую гипотезу.

Младшая школа. Антропологической единицей организации содержания образования в младшей школе может быть «интерес». Интерес — это то, посредством чего ребенок получает «форму», оформляет себя в жизнедеятельностном пространстве. В этом смысле в отличие от психологической традиции, в практической антропологии интерес может быть протрактован как управляющая рамка по отношению к институциональному поведению, как средство стратегирования в институциональном пространстве.

Подростковая школа. Задача подростковой школы связана с преодолением «интереса» как основания собственно человеческого действия и построением следующего управляющего контура — контура задачной организации антропологического материала. Ребенок должен научиться в ситуации, когда ему не интересно, удерживать индивидуальную или коллективную задачу и двигаться по отношению к ней. Подростковая школа — это формирование «целей» и «задач», то есть освоение деятельностных форм организации, освоение мира как Деятельности посредством предметного и понятийного мышления.

Старшая школа. Единицей организации содержания образования в старшей школе должна стать «проблема» и проблемная организация антропологического материала, предполагающая преодоление задачно-целевой организации деятельности и выход в следующий управляющий контур — в пространство «смыслов», «горизонтов», «возможностей». Основной задачей старшей школы является выведение его в практическое мышление, то есть в практику полагания и освоения смыслов, образующих основные структуры незавершенного, становящегося мира — того, которого нет, но который должен быть — мира Будущего.

Это представление согласуется с тем, как нами определяется социокультурная специфика современного юношеского возраста, которую мы обозначаем через три типа описания: (1) интенцию в организации мышления, (2) специфику коммуникации и мыслекоммуникации и (3) изменение содержания функции ведущих действий. Организация мышления, характерная для юношеского возраста, задает новую функцию использования знака: знак становится средством трансцендирования самого себя. Коммуникация в этом типе культурного возраста начинает приобретать дискурсивный характер, где кроме «Другого», появляется «Большой смысл», где коммуникация опосредована по отношению к культурой вертикали. В такой коммуникации существенно меняется роль взрослого. Взрослый должен «принадлежать теме и проекту», иначе он теряет смысл в глазах юноши. Сценарный характер мыследействования отличает юношу от подростка, при этом, если юноша и проектирует, то действие его зачастую носят нетранзитивный характер. По-видимому, для современного юноши сценарии носят характер «постмодернистской игры», где, благодаря социально-экономическим и ролевым способам, жизненные пробы настолько же реальны, как и ирреальны — современный юноша осуществляет «серь-

езное действие», ведь он убежден, что у него есть возможность не решать и все повторить заново. Тем не менее, нельзя напрямую естественно связывать сценарный характер юношеского действия с якобы предрасположенностью к проектированию — для данного возраста важен, прежде всего, «проект себя самого» — своих настоящих и будущих возможностей.

Для организации старшей школы это означает требование вывести образовательное содержание «из классной комнаты», перейти от принципов педагогической имитации (дидактики) к реальности существования того или иного социокультурного объекта.

Это задает для проектировщиков образовательных систем суперсложную ситуацию. Поскольку, с одной стороны, содержание образования должно строиться принципиально непредметным (или не учебным) образом, а с другой (как это часто происходит при отказе от предметного принципа организации содержания образования), образование не должно превратиться в своеобразную мобилизацию, то есть прямое встраивание молодых людей в социальные процессы (например, в вуз, в профессию).

Это, на наш взгляд, является одним из главных требований к проектированию образовательных технологий для юношеского возраста. В отличие от подростка, юноша перестает воспринимать свое настоящее как подготовку к взрослой жизни. Теперь он не готов просто «учиться»; он должен жить, и жить по-настоящему. По нашей версии, образования должно быть для юноши «настоящим», то есть «стоящим», тем, во что ему действительно имеет смысл вкладываться. Содержание образования должно строиться таким образом, чтобы включать юношу одновременно в три ряда отношений: быть местом для анализа реально осуществляющихся процессов и ситуаций (топ Прошлого), служить проектом и схемой для организации новых ситуаций и новых деятельностей (топ Будущего), быть местом рефлексивных переходов (топ Настоящего).

### ТЕХНОЛОГИИ

Вопрос о технологиях и их основаниях в антропологических практиках самоопределения уже обсуждался нашей группой в целом ряде работ<sup>5</sup>. В рамках данного текста предпринята попытка описания процесса проектирования организационно-деятельностной клетки «феноменальной единицы эмпирии» — *образовательного модуля*.

Поскольку образовательное проектирование, как и многие другие виды проектирования, возможно разворачивать через логику прототипов, то укажем, что для нас таким прототипом является организационно-деятельностная игра, представления о которой сформировались в рамках СМД-методологии<sup>6</sup>. Мы считаем, что форма ОДИ напрямую коррелирует с обозначенными выше требованиями к организации содержания образования в старшей школе: «вхождение» юношей в пространство «проблем», «рамоч», «горизонтов» принципиально невозможно в сложившейся предметной, классно-урочной системе старшей школы, поскольку для освоения этих базовых категорий и отношений необходима органи-

зация коммуникации и понимания в ситуациях комплексного междисциплинарного<sup>7</sup> (или, по-другому говоря, практического) действия.

В соответствии с корпусом текстов СМД-подхода, представления о практическом мышлении и практическом действии строятся по отношению к историческим процессам смены понятийных систем (формаций), организующих общественное сознание и самосознание людей. При этом выделяются три типа практик: 1) практики, связанные со сменой систем знания, передающихся по каналам трансляции; 2) практики, связанные со сменой понятийных структур, непосредственно организующих сознание в процессах коммуникации; 3) практики, связанные со сменой форм социальной организации знания. На языке системной организации речь идет о трех разных типах структур системы: 1) структуры мест, 2) структуры связей и 3) структуры организованности материала. Можно сказать, что практики, направленные на оформление механизмов и процессов исторического развития понятий, разоформляют и оформляют сознание в единицах культуры (форм мышления), что приводит к появлению новых понятий, систем знаний, профессиональных сообществ<sup>8</sup>.

Такое самоопределение по отношению к содержанию понятия «практика» потребовало от нас уже на самом старте проектирования образовательного модуля ввести прикладное (деятельностное) понятие — понятие *образовательной задачи*<sup>9</sup>. В предыдущих работах мы сформулировали требования к образовательной задаче, показав, что правильно сконструированная и поставленная образовательная задача должна разворачивать полное образовательное пространство образовательного модуля.

Согласно нашей гипотезе, образовательная задача должна разворачивать (распаковывать) пространство и время образовательного модуля по трем взаимообусловленным и взаимосвязанным осям. В качестве этих осей (или логик) мы выделяем:

- содержательно-генетическую логику конструирования практического понятия и формата организации социокультурного объекта;
- игротехническую логику разворачивания всех поясов жизнедеятельности;
- индивидуально-историческую логику сценирования антропологических сюжетов.

С точки зрения логики образовательного проектирования за каждой из трех осей лежит представление о том или ином фокусе конструирования модуля. Так, за осью конструирования социокультурного объекта лежит представление о теме и содержательной организации образовательного модуля. За осью разворачивания полного пространства коллективной жизнедеятельности — представление об оргпроекте модуля. И, наконец, за осью сценирования антропологических сюжетов — представление о сформированных «знаках индивидуальности» участников модуля.

Важно заметить, что в такого рода пространственном проектировании не существует «первичных» и «вторичных» фокусов проектирования. Образовательный модуль проектируется как «сферный конгломерат», как «естественное тело деятельности» — а именно в такой метафорической форме О. И. Генисаретский и определял понятие практики<sup>10</sup>.

Можно сказать, что главная задача проектировщика образовательного модуля состоит в том, чтобы искусственным образом развернуть пространство той или иной человеческой практики, включая системы представления о ней (подчас конкурирующие между собой), систему коммуникации и систему организации процессов самоопределения.

Прокомментируем последовательно каждую их трех обозначенных осей / логик.

1. Конструирование какого-либо социокультурного объекта в рамках содержательно-генетической логики (например, такого, как «регион Западной Сибири», «гуманитарный рынок профессий 2015 года», «система мифологических представлений в России-2010», «новые социальные институты» и т. д.) как на уровне понятия, так и на уровне практической организации, требует специальной работы по конструированию и введению представлений о социокультурном объекте, поскольку следует заметить, что содержательно-генетическая логика исходит не из натуральной данности «вещей», а из организованностей мышления. Г. П. Щедровицкий указывал, что содержательно-генетическая логика строится на основе целого ряда эпистемологических единиц, включающего в себя: 1) «факты» как единицы эмпирического материала; 2) «средства выражения»; 3) методики, фиксирующие процедуры исследовательской работы; 4) онтологические схемы, изучающие идеальную действительность изучения; 5) модели репрезентирующие частичные объекты исследования; 6) знания, объединяемые в систему теории; 7) проблемы; 8) задачи исследования<sup>11</sup>.

Конечно, только достаточно развитая теория может удерживать все эти блоки. Тем не менее, необходимо сразу задавать полное системное представление исследуемого и конструируемого объекта, и если на данный момент мы не можем развернуть все эпистемологические единицы, то мы должны, как минимум, пометить их места. Исходя из специфики образовательной задачи модуля, а также его базового процесса («исследование», «конструирование», «проектирование», «оргпроектирование» и т. д.), между этими блоками выстраиваются специфические связи / отношения и иерархия, организующая системные представления.

Также Г. П. Щедровицкий обращал внимание на то, что между блоками системного представления объекта существуют отношения рефлексивного отображения, что очень важно учитывать в процессах интерпретации различных смыслов и контекстов, возникающих по отношению к социокультурному объекту в ходе образовательного модуля. Г. П. Щедровицкий отмечал: «Средства для распутывания этих отношений и связей дает анализ процедур и механизмов научно-исследовательской деятельности ... В зависимости от того, какой процесс мы выделяем, блок-система и стоящий за ней предмет выступают либо в виде искусственно преобразуемого объекта, либо в виде «машины», перерабатывающей некоторый материал»<sup>12</sup>.

Позволим себе следующую интерпретацию: в случае, когда «стоящий за ней предмет» есть конструируемый социокультурный объект, в процессе рефлексивных отображений мы начинаем «улавливать» / получать

уже не описания научно-исследовательской деятельности (понятия), а форматы практической организации социокультурного объекта. При этом необходимо отметить, что блок «проблемы» во многом может задавать интригу, контексты и актуальность осуществляемого конструирования в процессе разворачивания образовательного модуля.

Таким образом, логика введения образовательного материала через обозначенные выше эпистемологические единицы-блоки принципиально отличается от всех дидактических, учебно-предметных логик проектирования в старшей школе. В этом смысле никакие дидактические усилия не могут перевести урочную систему в систему образовательных модулей. Эта линия является специальным направлением проектирования и реализуется под руководством проектировщика-эпистемолога группой экспертов — профессионалов в какой-либо сфере знания и деятельности, удерживающих те или иные аспекты материала.

2. Основная схема мыследеятельности (МД) представляет собой фиксацию трех относительно автономных пояса / слоя, расположенные один над другим: 1) пояс социально организованного и культурно закрепляемого коллективно-группового мыследействия (МД); 2) пояс полифонической и полипарадигматической мыслекоммуникации (МК); 3) пояс развертывающегося в невербальных схемах, формулах, графиках, таблицах, картах, диаграммах и т. д. чистого мышления (М)<sup>13</sup>. Пояса мыследеятельности объединяются в системное целое за счет процессов понимания и рефлексии. Как правило, в этих процессах действительность поясов мыследеятельности отображается друг на друга, переоформляя одно содержание в другое. Образовательный модуль как прототип организационно-деятельностной игры оформляет М, МК, МД в целостные единицы мыследеятельности, выступая для юношей базовой формой практической организации мира.

В проектировании этой линии принципиальным является задание возможностей одновременной работы с объектно-онтологической и с оргдеятельностной схемами, освоение и создание участниками образовательного модуля средств, методов и технологий методологического мышления, рефлексивного оформления разных планов представления мыследеятельности, например, за счет ввода плоскостей ценностей, целей, средств и методов, процедур и технологий, предметного или объектно-онтологического содержания и т. д.

Эта линия определяется через создание оргпроекта модуля (с указанием этапов) и реализуется игротехнической группой, удерживающей, прежде всего, процессы разворачивания мыследеятельности под руководством игротехника-методолога.

3. Проектирование в рамках этого направления для нас связано с разворачиванием на образовательном модуле возможных смыслов и значений как понятий деятельностного подхода, где «смысл» выступает в качестве средства, организующего процессы понимания, и является «общей соотносительностью ... всех относящихся к ситуации явлений». В наших предыдущих публикациях<sup>14</sup> мы описывали «эффекты самоопределе-

ния» через различные типы и уровни рефлексии и определения собственной позиции по отношению к тому или иному социокультурному объекту. Проектирование в рамках этого направления для нас связано с определением на образовательном модуле возможных «смыслов и значений» как понятий деятельностного подхода, где «смысл» выступает в качестве средства, организующего процессы понимания, является «общей соотнесенностью ... всех относящихся к ситуации явлений»<sup>15</sup>. «Смысловые организованности» становятся объектами конструирования и исследования, а «значения» выступают как отдельные функциональные элементы целого, придавая особое существование смыслам, и, по нашей версии, формируются на антропологическом фокусе индивидуальности.

Конструкции значений наряду со смыслами выступают как функциональные компоненты структуры деятельности и знака. Поэтому эта линия проектирования должна работать со «знаками самоопределения», которые затем как «память-знания» должны разворачиваться в процессах жизнедеятельности. С так называемыми процессами самоопределения должна работать тьюторская группа<sup>16</sup> под руководством антропотехника, «семиотического / гуманитарного антрополога».

Следует в конце отметить, что описанные линии проектирования могут быть, так или иначе, ведущими в зависимости от внешних целей образовательной программы. Соответственно, руководителем игры будет являться руководитель первой, второй или третьей линии, рефлексивно употребляющей две другие линии.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Щедровицкий П. Г. Экономические формы организации хозяйства и современные предпринимательские стратегии // В кн. Программирование культурного развития: региональные аспекты. Вып. II. — М., 1993. — С. 15—16.
2. См., напр.: Попов А. А. Самоопределение это философия поколения / В кн. Поколенческий дискурс в практиках самоопределения. — Томск, 2002. — С. 216—217.
3. Генисаретский О. И. Культурная политика: вызовы и ответы / В кн. Генисаретский О. И. Навигатор: методологические расширения и продолжения. — М., 2002. — С. 36.
4. См., напр.: Неклесса А. И. Интеллект, элита и управление // Россия XXI. — 2002. — № 1. — С. 5.
5. См., напр.: Проскуровская И. Д. К программе построения педагогики самоопределения / В кн. Введение в педагогику самоопределения. — Томск, 2001. — С. 7—14.; Попов А. А. Категориальные технологические начала педагогики самоопределения / В кн. Введение в педагогику самоопределения. — Томск, 2001. — С. 14—28; Попов А. А., Проскуровская И. Д. Понятие образовательной задачи в контексте теории педагогики самоопределения / В кн. Образование XXI века: достижения и перспективы. Под ред. В. П. Зинченко. — Рига, 2002. — С. 99—117. Попов А. А., Проскуровская И. Д., Поломошнова Т. А. К программе исследования феноменальных антропологических результатов в системах открытого образования (на материале педагогики самоопределения) / В сб. Методология гуманитарных исследований в образовании. — Томск, 2002. — С. 14—29.

6. Щедровицкий Г. П. Организационно-деятельностная игра как новая форма организации и метод развития коллективной мыследеятельности / В кн. Щедровицкий Г. П. Избранные труды. — М, 1995. — С. 115—142.

7. Попов С. В., Щедровицкий П. Г. Игровое движение и организационно-деятельностные игры // Вопросы методологии. — 1994 — № 1—2.

8. Зинченко А. П. Понятие о практической науке // Вопросы методологии. — 1991. — № 1. — С. 65.

9. Там же. С. 67.

10. Попов А. А., Проскуровская И. Д. Понятие образовательной задачи в контексте теории педагогики самоопределения / В кн. Образование XXI века: достижения и перспективы. / Под ред. В. П. Зинченко. — Рига, 2002. — С. 99—117.

11. Генисаретский О. И. Искусство методики / Электронный архив ММК.

12. Там же. С. 277.

13. Щедровицкий Г. П. Историко-научные исследования и логическое представление науки / В кн. Щедровицкий Г. П. Философия. Наука. Методология. — М, 1997. — С. 276.

14. Щедровицкий Г. П. Схема мыследеятельности — системно-структурное строение, смысл и содержание / Там же. — С. 286

15. Попов А. А., Проскуровская И. Д., Поломошнова Т. А. К программе исследования феноменальных антропологических результатов в системах открытого образования (на материале педагогики самоопределения) / В сб. Методология гуманитарных исследований в образовании. — Томск, 2002. — С. 14—29; Попов А. А. Индивидуальность и знание: современные обусловленности / В сб. Открытое образование и региональное развитие: проблема современного знания. — Томск, 2000. — С. 31—34.

16. Щедровицкий Г. П. Смысл и значение / В кн. Избранные труды. — М, 1995. — С. 564.

17. О современных тьюторских задачах. см.: Щедровицкий П. Г. К проблеме границ деятельностного подхода в образовании (об исследовательской программе тьюторства / В кн. Школа и открытое образование. — Москва — Томск, 1999. — С. 4—9.

## К ВОПРОСУ О РЕКОНСТРУКЦИИ ИСТОРИЧЕСКИХ ОСНОВАНИЙ ТЬЮТОРСТВА\*

*(на материале истории английских университетов)*

Одна из наиболее заметных линий реформирования современного образования связана с появлением за последние несколько лет достаточно большого числа попыток введения новых образовательных профессий. Редкая школа, претендующая на место в инновационном движении, не «пригласила» в свой штат социальных педагогов, психологов, освобожденных классных руководителей (воспитателей) или гувернеров. Далеко не последнее место в этом списке занимают тьюторы. И сегодня, когда реализация и практика тьюторства приобретают если не массовый характер, то, во всяком случае, популярность, вопрос о концептуальных основаниях тьюторской деятельности кажется уже решенным.

\* См. Индивидуально-ориентированная педагогика. Сб. науч. трудов. — М.; Томск, 1997. — С. 68—78.

Однако то, с какой скоростью и в какие сроки идея тьюторства стала очевидной для российского педагогического сообщества, заставляет внимательнее приглядываться к такой очевидности. Что-то кажется здесь тревожащим, когда вспоминается фраза Б. Д. Эльконина (сказанная, правда, в несколько ином контексте) о том, что «модели создаются не для того, чтобы ими пользоваться, но чтобы модельно мыслить». Поэтому мы исходим из того, что прежде чем обсуждать возможные направления реализации тьюторства, вопрос о нем еще нужно поставить. Мы рассматриваем данную статью как один из возможных шагов к такой постановке.

Понятно, что разнообразие «мест» в образовательной системе, по отношению к которым обсуждается тьюторство, определяет ту пестроту смыслов, которые лежат сегодня за различными его трактовками. Между тем уже становится ясно, что в рамках такого разнообразия складываются два противоположных подхода, каждый из которых заявляет себя в качестве держателя идеи тьюторства как проектной идеи.

В основании этих подходов лежат различные ответы на вопрос о существовании проблемной ситуации в современном образовании, а следовательно, различные по направленности способы интерпретации, понимания сути возникающих противоречий в образовательной практике, того, каковы их наиболее характерные проявления и способы преодоления.

Первый подход, в рамках которого строится идеология и практика тьюторства, связывает наиболее значимые проблемы современного образования с рассогласованиями внутри традиционно сложившихся процессов воспроизводства. Поэтому, как правило, деятельность тьютора в этой логике оформляется в ориентации на компенсаторную функцию, фокусируясь на проблемах успеваемости, дисциплины, адекватных форм досуга и так далее. Именно здесь возникает представление об индивидуальном подходе как средстве преодоления «несоответствия между уровнем учебной деятельности, который задается программами, и реальными возможностями ученика усвоить их. Учет особенностей учащихся осуществляется на каждом этапе обучения: при восприятии цели, мотивации учения, решении учебных задач, определении способов действий и пр.» [1, с. 361]. Тьюторская позиция понимается здесь как необходимое средство упрочнения основной педагогической позиции — позиции учителя, помогающее устранить или компенсировать такие нежелательные «помехи» в процессе нормального воспроизводства, как непонимание ученика, его физиологические и психологические особенности, характер социального окружения, личную историю и т. д.

Второй подход объединяет направления, полагающие сам принцип воспроизводства в качестве проблемы. Основной критический пафос этих направлений связан с идеей «антропологической катастрофы» как следствием «дегуманизации образования», утери образованием собственно человеческого измерения. Отмечается, что в образовании сегодня не происходит главного — самоопределения личности, выбора человеком самого себя в мире истории и культуры. А потому в рамках указанной тенденции все попытки «учета индивидуальных особенностей учащихся»

оборачиваются комплексом мероприятий по реабилитации того, что индивидуальностью в собственном смысле слова не является. В этой связи образование призвано культивировать особую технику — технику «пробы сил» по установлению «соразмерности порядка индивидуальной души с миром вокруг нас, то есть с тем, что заведомо больше самого человека» (М. К. Мамардашвили).

Принятие идеи воспроизводства как «рамки» для педагогического самоопределения с необходимостью ведет к обсуждению того узла проблем и метаморфоз, с которыми связана история этой идеи. Поэтому было бы ошибочным утверждать, что перспективы тьюторства, как и любой другой профессии в образовании, могут строиться автономно от обсуждения принципа и идеи воспроизводства, являющейся по своему смыслу философской.

Известно, что идея воспроизводства явилась продуктом идеи, унаследованной европейской культурой от античности — идеи различения двух миров — явного, открытого (натурального) и скрытого, действительного (идеального), который, чтобы быть понятным, требует специальных процедур, актов мышления и который еще нужно узнать, а не просто увидеть [2]. Именно через отнесенность к истинному миру, к тому, что больше человека (независимо от категоризации — Космос, Бог, Природа, История и т. д.), человек становится самим собой. Осознание этого обстоятельства позволило грекам предположить, что человек есть то, что впервые возникает в процессе приобщения к пространству идеального — в образовании — и вне него не возникает. Вместе с тем, эта принципиальная идея — идея гетерогенности мира, названная М. К. Мамардашвили трансцендентальным принципом (основанием) европейской культуры, предопределила двойственность трактовки и две различные интерпретации, из которых следуют противоположные по направленности философские и педагогические программы.

Обсуждая этот вопрос, М. К. Мамардашвили говорит о постоянно происходящих в истории попытках мифологизации и натурализации трансцендентальных оснований культуры, сформулированных Платоном, которые привели в рамках схоластической и естественнонаучной парадигмы к представлению о педагогике как передаче Общей Картины Мира. «И продуктом такого процесса явилось представление о некоторой сверхчувственной реальности, стоящей над эмпирической, «посюсторонней» реальностью, существовании некоторых идеальных предметов в этой сверхчувственной реальности» [3, с. 14]. В этом смысле образование перестает быть восхождением к Истине, ее поиском, а становится набором представлений и предписаний, которые сами претендуют на истинность.

Между тем абстракция сущности или «рациональной структуры вещи», введенная Платоном, предполагала, как условие постижения Истины, выполнение особого бытийно-личностного акта — акта трансцендирования, фиксирующего не «что» такое Истина, но то, каким образом, как осуществляется полагание чего-либо в качестве истинного или в качестве неистинного (сравнить: «есть трансцендирование, но нет трансцендентного» [3, с. 12]). Согласно П. Г. Щедровицкому, Истина Платона не есть конкретное

высказывание авторитетного человека, а представляет собой особый организационный принцип взаимодействия, коммуникации, «жизни»; она принадлежит не области эпистемологии, а области онтологии.

Кратко суть различия двух программ может быть также проиллюстрирована на примере реконструкции спора между Фомой Аквинским и Ансельмом Кентерберийским относительно способа доказательства бытия Бога [4]. В чем состоял принципиальный смысл их расхождений? Согласно Ф. Бадеру, доказательство Фомы и его критика «онтологического аргумента» Ансельма Кентерберийского строились на формально-логических основаниях, в то время как Ансельм закладывал в основание доказательства бытия Бога действительную конструкцию. «Считая, что сущность Бога познается непосредственно и не схватывается в понятии (определении), Ансельм описывал в доказательстве не объект, противостоящий познающему его интеллекту, а принцип самоорганизации, благодаря которому человек может выйти к переживанию божественной реальности» [4].

Теперь, обозначив исходные линии, попытаемся наметить возможный вариант реконструкции исторических оснований тьюторства, используя материал истории становления первых английских университетов.

Тьютор (от англ. *tutor*) означает «домашний учитель, репетитор, (школьный) наставник, опекун». (Интересно, что в Британской энциклопедии последнего издания понятие "*tutorial*" встречается в двух случаях — в статье "*Computer-assisted instruction*" и в статье "*Special education*"). Тьюторство как одна из институционализированных форм наставничества возникло в первых Британских университетах — Оксфорде (XII в.) и Кембридже (XIII в.), главной задачей которых была подготовка духовенства, являвшегося в Европе практически единственным грамотным сословием, имеющим отношение к процессу воспроизводства культуры. По традиции эти университеты давали только гуманитарное образование.

В отличие от немецкой модели университета, основывающейся на системе кафедр и учебной программе, закрепленной за каждой кафедрой [5], английский университет не заботился о том, чтобы студенты слушали именно определенные курсы. Каждый профессор читал и комментировал свою книгу. Студенту предстояло самому решать, каких профессоров и какие предметы он будет слушать. Университет же предъявлял свои требования только на экзаменах, и студент должен был сам выбрать путь, которым он достигнет знаний, необходимых для получения степени. Первые пять постоянных кафедр (греческого и еврейского языков, римского права и медицины) были введены только в начале XVI века [6].

В средние века университет как школьная корпорация, образовавшаяся на основе научных интересов, являлся видовым понятием общего понятия «университет», которое, согласно терминологии римского права, означало любую общественную организацию или любой организованный союз людей, свободно объединившихся в каких-либо целях или интересах. Так, и город как союз граждан, и ремесленный цех были *universitas*. Университеты являлись корпорациями преподавателей и студентов, *universitates magistrorum et scholarium*, различавшихся лишь тем,

что в одних заправляли всеми делами студенты, а в других — преподаватели [7]. Формальную границу между ними в средневековом английском университете провести было практически невозможно. Так, бакалавр был, с одной стороны, преподавателем, а с другой — продолжал оставаться учеником. Магистр какого-либо низшего факультета (например, искусств — *artium*), стремившийся получить ученую степень по одному из высших (юридическому, медицинскому или богословскому), становился в положение школяра, а затем бакалавра, и только потом порывал связь с прежним факультетом. Школяр зарабатывал себе деньги преподаванием, что скопить необходимую сумму для посещения лекций какого-либо прославленного профессора. И учение, и учениясь одинаково были лицами духовного звания, а зачастую и одного возраста. «Те и другие были люди безбрачные и бессемейные, одинаково присягали в повиновении ректору и статутам, пользовались общими университетскими привилегиями и подлежали общей дисциплине, даже одинаково отличались в разных историях, веселых похождениях, попойках и свалках, одинаково жили в коллегиях ..., на диспутах ... школяр мог побить любого бакалавра и магистра» [8, с. 10].

В этой связи интересно отметить, что в средние века различались корпорация, существование которой было вызвано школьными интересами (*university*), и сама школа — в смысле организованного школьного, или учебного дела (*studium*) [8]. Пребывание в университете не считалось формальным приобретением знаний.

Первые профессора и студенты стекались в местечко Оксфорд из разных уголков Англии, Франции и Германии в поисках благоприятных местных законов для чужеземцев, занимающихся наукой. Основная их часть пришла из Франции, где в одном из городов произошла ссора с местными жителями из-за чрезмерно высокой платы за жилье. В Оксфорде городская община согласилась предоставлять льготы тем жителям, которые сдавали внаем свободные помещения школярам за низкую плату. Школяры, в свою очередь, играли роль нанимателей, входивших в договорные соглашения (относительно гонорара и помещения для аудиторий) с теми лицами, лекции которых они хотели слушать и под руководством которых собирались заниматься. Поскольку город заботился только о своих гражданах, чужестранцы, привлекаемые славой тех или иных профессоров, объединялись в землячества. Эти союзы постепенно получили привилегии и грамоты, дававшие университетам королем или местными управителями: «... господствовала идея, что наука принадлежит целому миру, что штудирующие собираются в данное место со всех концов мира и образуют здесь свою общину чужеземцев в противоположность местной городской общине» [8, с. 5]. Университет и возник как своего рода гильдия — ассоциация чужеземцев, пришлых людей, озабоченных поиском средств к спокойному существованию на чужбине. Согласно русскому исследователю истории средневековых университетов Николаю Суворову, именно квартирный вопрос, являющийся наиболее острым для пришлых в университетский город людей, позднее привел к

образованию коллегий. Частные лица стали завещать университетам свои земли, имения и целые состояния. В XIII веке большая часть школяров жила уже в частных пансионах, где и читались лекции. В XIV веке частные пансионы стали заменяться фундированными стипендиальными коллегиями, также существовавшими на пожертвования, завещания и доход от собственности.

Первая коллегия в Оксфорде, так называемая *University-College*, открылась в 1249 году; в Кембридже — *St.-Peters-College* — в 1280 году. Сегодня в этих двух старейших университетах Англии действуют 39 и 29 коллегий соответственно [9]. Они представляют собой самоуправяемые единицы университета, которые входят в состав университета, но от него не зависят. Именно коллегии контролируют прием и обучение студентов, предоставляют им жилье, питание и пр. В свою очередь студент, поселяясь в коллегии и получая полное содержание, обязан подчинить свою жизнь режиму, установленному в ней. Деятельность коллегии регулируется товариществом преподавателей (*fellows*), членом которого можно стать после пяти лет пребывания в коллегии и возглавляется *heads*, которых *fellows* выбирают из своей среды.

Первоначально коллегии не имели целью давать пожизненное содержание. Однако многие коллегияльные воспитанники духовного звания с ученой степенью по окончании учебного курса оставались без бенефиции (места) или продолжали учиться дальше для получения высших ученых степеней. Они жили в коллегиях в качестве причисленных к университету под названием *tutors* и со временем образовали главную составную часть коллегий. Эти тьюторы, получая в коллегии общее содержание, обязаны были содержать определенное дарителем или завещателем количество студентов. Тьюторам вменялся надзор над определенным числом школяров; они сопровождали жизнь студента во время пребывания в коллегии, включая его быт, готовили к академическим лекциям и руководили и частных занятиях.

К концу XVI века тьютор становится центральной фигурой в университетском образовании, отвечая, прежде всего, за воспитание подопечных. В XVII веке сфера деятельности тьютора расширяется — все большее значение начинают приобретать образовательные функции. Тьютор определяет и советует студенту, какие лекции и практические занятия лучше всего посещать, как составить план своей учебной работы, следит за тем, чтобы его ученики хорошо занимались и были готовы к университетским экзаменам. Тьютор — ближайший советник студента и помощник во всех затруднениях; фактически, тьютор заменяет студенту родителей. В XVII веке тьюторская система официально признается частью английской университетской системы, постепенно вытесняющей профессорскую. В течение XVIII—XIX веков в старейших университетах Англии тьюторская система не только не сдала своих позиций, но заняла центральное место в обучении; лекционная стана служить дополнением к ней. Сегодня примерно 90 % занятий в Оксфордском и 75 % в Кембриджском университете проводится тьютором с одним или двумя студентами [11].

Традиционная структура тьюторской системы включает в себя три элемента [9]: руководство занятиями (кураторство), обеспечивающее учебу студентов и работу в каникулярное время; моральное наставничество, предполагающее сопровождение жизни студента в университете в самом широком смысле слова; собственно тьюторство, осуществляющее обучение студента в течение семестра или учебного года.

\*\*\*

Однако все это, так сказать, внешний контекст. Через что в историческом материале можно вычленить внутреннее, содержательное основание тьюторской деятельности? По-видимому, как наиболее значимую можно выделить линию генетической связи тьюторства с христианским, точнее, монашеским образцом жизни.

В XI—XII веках монастыри создавали наиболее благоприятные условия для развития образования и культуры. Перемещение центра тяжести культуры, благодаря чему первенство от монастырей перешло к городам, ясно проявилось в истории английского университетского образования. Известно, что коллегии во многом сформировались под влиянием нищенствующих монашеских орденов, включенных в университет. «Их своеобразие и доблесть состояли в том, что они решительно повернули к городской среде. Именно этому новому обществу они проповедают, исповедают и своим примером стремились дать ответ на возникшие новые вопросы. Они перенесли обители в людные города. Они продублировали монастырские кафедры университетскими, где, утвердившись, затмили всех других» [7, с. 85]. Способные молодые монахи командировались орденами для занятий науками со значительными льготами для них в отношении исполнения орденских обязанностей. Доминиканский Орден стал первым из орденов, поддерживавших монахов-школяров и молодых преподавателей в организации быта и обеспечении достаточного контингента слушателей. Так, к 1303 году Оксфорд был одним из университетов Доминиканского ордена, куда провинции ордена, расположенные по всей Европе, могли посылать каждая по три студента. А. Окольский [12] отмечает, что еще в XIX веке большая часть тьюторов в коллегиях обязана была принять духовный сан, в то время как в университете профессорами со временем стали светские лица.

Жизнь в коллегии признана была нести отпечаток монастырской жизни, отмеченной соединением хозяйственной деятельности с интеллектуальной активностью и духовной аскезой. Нормы поведения, духовной жизни и чувствования должны были быть уравновешены. «Мы должны ... не просвещать только, а воспитывать; вместе с познаниями мы должны внушать чувство нравственной и религиозной ответственности; образуя ум, мы должны устроить и начала поведения. Но как это сделать? Мы можем заставить мальчика выучить на память и правила, и молитвы, и символы Веры; но память не властна над сердцем. Урок сей, которого нельзя выучить одною памятью, сообщается студенту тем самым положением, в которое он поставляется в Английских университетах. Ибо он подчиняется здесь разным правилам и отдается пол надзор тьюторам,

которые ... облекаются — совокупно — и отеческую и служебную власть. Оттого он живет и действует здесь, как в малом мире, который складывается из определенных отношений и обязанностей, требует на каждом шагу известного самоограничения и самоуправления, и таким образом служит ему настоящей школой, приготовляющей его к действительному миру. Напротив, лишите университет этого устройства, и академическое поприще студента тотчас делается для него периодом необузданной вольности, не знающей ни ограничений, ни ответственности...» [13, с. 57].

В монашестве можно выделить два аспекта, которые представляются для нас важными в отношении возможности реконструкции исторических оснований тьюотства.

Первый очень выразительно обозначил папа Иоанн Павел II в своем Апостолическом послании «Свет с Востока» [14], назвав монашество «образцом жизни, порожденной крещением», то есть жизни, которая всегда одновременно является и личным ответом на специфический призыв, и церковным, общинным событием. Слово Божие — исходный пункт для монаха; Слово зовущее, приглашающее, лично призывающее, которому монах призван сообразовываться. Молитва есть способ воспринимать и усваивать Слово через личный опыт, когда события прошлого обретают смысл и полноту, и Творение раскрывается таким, какое оно есть: Творение — не абсолют, и только в богослужении оно находит свое завершение. «Христианин, и особенно монах, не столько ищет абстрактные истины, сколько знает, что только его Господь есть Истина и Жизнь, но он знает также, что Господь есть Путь для достижения и того, и другого. Поэтому познание и участие являются единой реальностью: от личности к Троицному Богу через Воплощение Слова Божьего» [14, с. 229].

Этот путь образования себя — обретения в себе Человека, в котором действует Божественная сила и каким каждый монах призван стать, путь внутреннего освобождения в открытости Богу — необходимо соединяет богословие — «чтобы быть в состоянии полностью оценить собственную познающую и духовную душу»; молитву — чтобы человек не занимался лишь самим собой, но оставалось место присутствию Бога; проповедь — «чтобы не обманывать себя тем, будто достаточно умножать слова для приближения к переживанию Бога»; и, наконец, обязательства или служение — чтобы не оказаться вне конкретных проявлений любви и прощения [14].

Второй аспект можно сформулировать как «наставление в правилах поведения в сфере Духа». Монашество представляет собой образ жизни, которая несет на себе знак «водительства в Духе», отцовства в Духе на пути веры [14]. Как правило, путь монаха отмечен не только его личными усилиями. Он связан с наставником (духовником), которому монах доверяет как сын, будучи уверенным, что в нем проявляется заботливое и требовательное отцовство Бога. Благодаря воздействию духовника путь каждого монаха становится индивидуальным в отношении времени, ритма и способов искания Бога, и именно поэтому в монашестве проявляется большое разнообразие выражений общежительного и отшельнического характера. Присутствие духовного наставничества не означает

требования отказа от собственной свободы, чтобы дать другому управлять собой: «Духовный отец, если он действительно таковым является ... никого не будет делать подобным себе, но будет помогать находить путь к Царству Божиему» [14, с. 228].

\*\*\*

Теперь, зафиксировав генетическую связь тьюторства с монашеским образцом жизни, попытаемся увидеть, по каким линиям произошло преломление, обратившись к интересному источнику — книге «О началах английского университетского воспитания» [13], перевод которой на русский язык был сделан в 1859 году. Ее автор — Wiilam Whewell, магистр науки, тьютор Троицкой коллегии Кембриджского университета.

Однако прежде следует обозначить ту историческую ограниченность, которой были отмечены пределы деятельности монастырей. Жак ле Гофф замечает, что в монастырях, прежде всего, учились аскетизму, а не наукам. Образование как приобщение к библейской культуре, состояло не столько в ученой экзегезе, сколько в духовной медитации на библейские темы. Первым новшеством, которым было отмечено появление университетов, стала разработка нового ментального «оснащения», исходной точкой в формировании которого стала книга. «Отец Шеню очень хорошо показал на уровне теологии, высшего знания, что означала для нее самой трансформация себя в "науку", та трансформация, которую она переживала в XII—XIII веках. Ибо надо очень хорошо себе представлять: университетская книга и книга монастырская — весьма отличны друг от друга. ... Монастырская книга, в том числе и в своей духовной и интеллектуальной функции, играла, прежде всего, роль сокровища. В отличие от этого, университетская книга была прежде всего инструментом познания» [7, с. 321, 323].

Десакрализация книги сопровождалась рационализацией средств и методов интеллектуальной работы, и, вследствие этого, образования. Изменение функции книги оказалось лишь частным случаем более общей тенденции: обретением письменным текстом функции доказательства [1]. Схоластический метод поставил проблему личной ответственности на новом уровне — как ответственности интеллектуальной. Однако в ситуации интеллектуализации образования необходимо было сохранить целостность индивидуальной жизни, не разрывая веру и разум. На это обеспечение этой целостности и была направлена тьюторская система.

Кажется весьма симптоматичным тот исторический факт, что тьюторы в коллегиях противостояли новому фетишизму книги, характерному для университетских профессоров и магистров, отстаивая вспомогательную функцию книги. Успех в таком противостоянии подтверждается тем обстоятельством, что примерно после 1630 г. начинается решительный перенос учебы из университетских аудиторий в коллегии, чему способствовал кризис схоластического учения в университете и обращение к гуманитарной, древнеклассической образованности, идеалом которой были беседы и чтения в кругу ближайших по мысли. В 1638 году вместо «прежней схоластической обрядности» в коллегиях вводятся «действительные испытания» [10, 12].

Вернемся к автору «Начал английского университетского воспитания». Размышляя относительно «общих начал, по которым производится и должна производиться работа английских университетов», William Whewell определяет основную идею коллегиального образования как идею практического учения в противоположность спекулятивному учению, получившему распространение в академических университетских аудиториях. «... Мы можем для отличия практическое наше учение назвать под именем коллегиальных чтений, а спекулятивное учение под именем профессорских чтений...» [13, с. 5].

В чем заключается смысл этого отличия? В первом случае «главные начала являются в ясном, несомненном виде и служат основанием наших познаний», «приобретается навык к истолкованию, строгому мышлению и связному рассуждению, дающему возможность схватываться с теми вопросами, которые задают нам настоящее и прошедшее», осваивается «интеллектуальная дисциплина в отношении к началам языка и мысли». Во втором же случае студент может слушать и приобретать те сведения, которыми владеет учитель, но его не обязывают делать что-либо, что зависит от приобретаемых таким образом сведений. «Он может усваивать с полным сознанием и основательным убеждением те взгляды, которые передает ему учитель, но он все еще остается в страдательном положении: он зритель, а не деятель на этой интеллектуальной сцене. Дело учителя сказать, а учащегося принять то, что было преподаано или должно было быть преподаано по этим предметам. Учащийся, участь им, не приобретает новой способности, которую он должен был бы упражнять практически. Если бы присоединить к спекулятивным чтениям и испытания, то все едва ли они составят практическое учение, потому что в этом случае познание, сообщаемое чтениями, или просто удерживается в памяти учащегося, или употребляется им как материал, для дальнейшего умозрения, а не превращается и не претворяется в практический навык интеллектуального действия» [13, с. 6].

«Ясно также, что во многих случаях один и тот же предмет допускает оба способа преподавания. Мы можем не только расспрашивать своих воспитанников, как они переводят или перепели Софокла, но можем общаться им самые обширные спекулятивные взгляды, какие только доступны критике, на историю и строение Греческого языка или Греческой драмы. Мы можем входить с ними в разбор метафизических оснований геометрических аксиом, алгебраических процессов и законов движения. Такие умозрения и разборы ... придают огромную ценность практическому приобретению языка и математических навыков, но ими уже предполагается это приобретение; если же этими философскими взглядами заменить практическое учение, то они становятся ровно ничем и теряют всякое значение в виде средств воспитания» [13, с. 7].

Подытоживая, можно выделить главную линию размышлений тьютора Троицкой коллегии — «о наиболее благоприятном сочетании университета с коллегиальной системой или сочетании профессорских и коллегиальных чтений».

Реконструируя эту линию размышлений, можно предположить, что в основании деятельности тьютора может быть положено представление о двой-

ственности процессов исторического развития человеческого мышления и деятельности, которые, с одной стороны, могут осуществляться и реализовываться только в конкретной ситуации («способности»), а с другой стороны, существуют в истории и культуре в виде образцов и норм. В этой связи главной проблемой, которую решает тьютор, является проблема поиска критериев, методов и средств фиксации и построения необходимых соотношений объективизации и ситуативизации деятельности в процессе образования, простраивание переходов от объектно представленных к ситуационно (индивидуально) значимым способам мышления и деятельности и обратно [15]. Содержание деятельности тьютора состоит в выявлении и выделении реальной деятельностной ситуации и в переводе этой ситуации в образовательную. Тьютору необходимо, с одной стороны, уметь управлять процессами «живой», реальной деятельности, в которые включен его подопечный, а с другой стороны, переводить деятельностные ситуации в структуру объектов, объективировать деятельность, развертывающуюся в ситуации.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Индивидуальный подход // Российская педагогическая энциклопедия: В 2-х т. / Гл. ред. В. В. Давыдов. — М.: Большая Российская энциклопедия, 1993. — Т. 1: А — М. — С. 361.
2. Мамардашвили М. К. Современная европейская философия (XX век) // Логос: философско-литературный журнал. — 1991. — № 2. — С. 109—130.
3. Мамардашвили М. К. Сознание как философская проблема // Вопросы философии. — 1990. — № 10. — С. 3—18.
4. Громыко Н. В. Мюнхенская школа трансцендентальной философии: методологические аспекты // Кентавр: альманах. — М, 1995. — № 1. — С. 23—34.
5. Рыбалкина Н. В. Идея тьюторства — идея педагогического поиска // Тьюторство: идея и идеология: Материалы 1-ой Межрегиональной тьюторской конференции. — Томск, 1996. — С. 15—30.
6. Иностранные университеты. Вып. 1. Университеты Англии. М., 1899.
7. Гофф Ж. ле. Цивилизация средневекового Запада: Пер. с фр. / Общ. ред. Ю. Л. Бессмертного. — М.: Издательская группа Прогресс. Прогресс-Академия, 1992. — 376 с.
8. Суворов Н. Средневековые университеты. — М., 1898.
9. Университетское образование в Великобритании. — М., 1976.
10. Игнатович Ю. В. История английских университетов. — СПб, 1861.
11. Барбарига А. А., Федорова И. В. Британские университеты. — М., 1979.
12. Окольский А. Реформа английских университетов в XIX столетии. (Данные не сохранились).
13. О началах английского университетского воспитания: Пер. с англ. М.И. Попова. — М., 1859.
14. Иоанн Павел II. Апостолское послание «Свет с Востока» // Символ: журнал христианской культуры при Славянской библиотеке в Париже. — Париж. — 1995. — № 33. — С. 215—244.
15. Анисимов О. С. Методологическая культура педагогической деятельности и мышления / ИНОАН СССР. Всесоюзный методологический центр. — М.: Экономика, 1991. — 416 с.

**ПЕДАГОГИКА И ТьюТОРСТВО В ПРОСТРАНСТВЕ  
ТРАНСЦЕНДЕНТНОЙ РЕАЛЬНОСТИ  
(ОБОСНОВАНИЕ МЕСТА ВОЗНИКНОВЕНИЯ  
ОТКРЫТОГО ОБРАЗОВАНИЯ)\***

*I. Самоопределение педагогики происходит через освоение определенных онтологических принципов и антропологических идей.*

Педагогическая антропология выступает «преобразующим посредником» от программно свернутых антропосистем (философия, антропология, духовно-религиозные «упаковки», научные системы, ...) к принципам и нормам педагогической деятельности. Определяющей методологической проблемой в системах педагогической антропологии является способ представленности идеи Человека в педагогике, а соответственно, и способ представленности бытия (онтологическое полагание), поскольку центральные вопросы метафизики сопряжены с антропологической проблематикой. (Находясь в традиции западноевропейской рациональной школы, возможно сослаться на М. Хайдеггера и его работу «Кант и проблема метафизики», где он обсуждает четвертый кантовский вопрос как затрагивающий сущность бытия как таковую, [1] т. е. утверждает, что место антропологии в основании метафизики занимает фундаментальная онтология.)

Понятие «Человек» принадлежит к тем самым рамочным идеям, которые задают, говоря языком М. К. Мамардашвили, предельные границы нашего сознания, очерчивают его (сознания) поле смыслов. Для того, чтобы дать определение понятиям, их нужно положить внутрь сознания — опредметить. Что есть предметизация идеи? Что происходит с идеей в ходе её предметизации? Что происходит с идеей Человека, а затем и с самим человеком после озвучивания тезиса на тему: «Человек — это ...?» Идея исчезает как смысл, она превращается в объект, который можно обрабатывать и в этом смысле «культивировать». Например, «нравственно воспитывать», «духовно развивать», «формировать индивидуальность» и т. д., то есть делать этот объект (человека), его «творить»!?

По существу, такое отношение есть натуралистическое отношение к объекту, объективно не полагаемому, и в этом смысле есть превращение человека в натуралистический объект — в материал природы и мира. Такое отношение порождает педагогический натурализм, принимающий в истории педагогической культуры разнообразные формы, например, развития интеллекта, воли, чувств... . Отсюда и многообразие так называемых систем нравственного воспитания. Рассматривая такие педагогические системы, С. И. Гессен отмечал на примере системы Фребеля, что воспитание человека сводится здесь к развитию в ребенке присущих ему

---

\* См. Педагогика самоопределения и проблемный поиск свободы. Монографический сборник. — Барнаул, 1997. — С. 18—38.

от рождения инстинктов. В основе таких педагогик лежит принцип философии тождества: единствообъекта и субъекта как единство бытия и должного, природы и культуры [2]. Существовали и отдельные попытки преодоления натурализма. Еще В. В. Зеньковский в 1934 году писал об опасном пути педагогического сенсуализма как попытки через развитие психической периферии «организовать» духовную жизнь человека [3].

Педагогический натурализм есть следствие антропоидеалов философии Просвещения, пытающихся во имя «объективной истины» во что бы то ни стало свести сущность человеческую как сущность бытия к какой-либо предметизации. Вера эпохи Ренессанса в человеческую способность познать естественный характер мира и самого себя в нем приводит к появлению в период Просвещения новых философских и методологических основ познания. Ведущее место в организации деятельности исследователя играют практические способы исследования мира: опыт, наблюдение, эксперимент и теоретические описания (моделирование, математизация, схематизация ...). Выделение научной формы мышления как главного инструмента познания приводит к разрушению «конечного мира», пониманию места и роли человека в нем. Мир человека того времени, по всей видимости, был неизобразим: *«Imago mundi nova — imago nulla»* (лат.) («Новый образ мира — это отсутствие всякого образа»), что, пожалуй, является и девизом постмодерна. Исследуя историю антропологического вопроса, М. Бубер отмечал, что и в дальнейшем рационалистическая эпоха лишь «обломилла острие антропологического вопроса. Обломок его засел в теле, и рана начала гноиться» [4]. Научные революции и дифференциация знания, повлиявшие на распад философской картины, спровоцировали «растаскивание» антропологического вопроса как проблемы о целом. Утрата фундаментальной проблемы существования неизбежно приводит к тому, что «лаическая педагогика, при всем богатстве ее творческих исканий скованная рамками педагогического натурализма, отвергала участие высшего мира в развитии человека» [5]. Таким образом, педагогика лишилась своих оснований (и религиозных, и философских), а следовательно, она не могла обеспечить организацию сферы самоопределения человека как его «вертикальных отношений» [6] (в противопоставлении горизонтальным отношениям социальных взаимодействий и коммуникаций), где возможно осуществление, говоря языком немецкой философии, метафизики человеческого *Dasein*. (Понятие самоопределения пока здесь рассматривается подобно тому, как его определял в своих лекциях (1995) Петер Шульц, противопоставляя *«Selbstbestimmung»* (автотеологическая структура человеческого действия) и *«Fremd-bestimmung»* (определение извне); самоопределение как действие нетранзитивного типа, направленное на обоснование собственного бытия [7]). Такое ограничение сферы употребления педагогики превращает ее мир в механизмы обслуживания жизненных практик — реальностей, которые и не требуют восхождения к ним. «"Поверхность жизни", — как говорил Зеньковский, — стала педагогической реальностью, тогда как "жизнь в вечности" входит в нашу обычную жизнь; как жизнь и смерть соединены одна с другой, так время и вечность

сопряжены друг с другом» [8]. В результате мы имеем педагогику с соответствующим эмпирическим инструментарием, выраженном в многочисленных методиках, которые, как правило, претендуют ни много ни мало на антропосоциальную функцию. Тогда как преодоление педагогического натурализма не может заключаться в «улучшении» методик как методов воздействия на ребенка, а есть проблема видения антропологического бытия и в этом смысле метафизическая. Посвящение в эту проблему определяет принципы и поле средств педагогического взаимодействия.

Какая же программа реализуется в типичных настоящих педагогиках? Актуальные попытки ответа на этот вопрос уже начал давать, например, Э. Фромм, особенно здесь примечателен раздел «Иллюзия индивидуальности» в работе «Бегство от свободы». Поиск истины в таких программах замещен освоением хаотической массы фактов с одновременным запретом на переживание как практику создания собственных оснований (например, подавление осознания смерти); цели здесь подменены желаниями, желания определяются здравым смыслом и общественным мнением [9]. Сегодня же опасность «бегства от свободы» только возросла: «котел» постмодерна, «варящий без рецептов», ставит под сомнение (уже в который раз в истории культуры) само существование антропологического пространства и, как следствие, происходит идентификация человека с предметными сферами: социологизм, психологизм, разного рода «духовизмы»...

В такой ситуации обостряются основные проблемы педагогической антропологии: во-первых, проблема инвариантности в системе педагогической деятельности (вопрос не только сегодняшней, а уходящий в проблематику предмета педагогики вообще), во-вторых, проблема онтологических и соответственно деятельностных способов самоопределения педагогики. Эти проблемы возможно обсуждать в рамках системных представлений о педагогической деятельности. Такая систематизация приводит к выделению типов систем педагогики, что позволяет обсуждать разные педагогические практики, выделять их из эмпирического многообразия.

В качестве исходного основания здесь является способ онтологического видения и представления мира (который соответственно определяет средства и методы деятельности), как предельное основание для разворачивания практик [10]. При разведении содержания исходных онтологий используется дихотомия «естественное — искусственное» как регулятивный принцип, а также представления об онтологическом статусе нормы [11]. В результате возникают два предельных онтологических способа представления мира: как естественного объекта и как искусственного образования. Эти способы онтологического видения сопряжены соответственно с онтологией (рамкой) воспроизводства и онтологией (рамкой) развития.

Дальнейшая дифференциация посредством категорий естественно-искусственного процесса воспроизводства в системе педагогической деятельности выделяет процессы отражения (как естественный процесс) и освоения (как искусственный процесс). Произведя подобную работу по отношению к процессу развития в системе педагогической деятельности, получаем процесс оспособления (как естественный процесс) и процесс

индивидуализации (как искусственный процесс). Исходя из такой представленности педагогических процессов, возникает матрица, организующая типологизацию систем педагогической деятельности. На основе такой матрицы возможно организовать исследования педагогики в ту или иную историческую эпоху. Так, например, в современную эпоху в качестве педагогики отражения выступают различные виды воспитания, такие, как педагогика образца (более высокие формы «педагогического образа»); педагогикой освоения является дидактическая педагогика; процесс оспособления реализуется в различных формах деятельности педагогики; процесс индивидуализации рассматривается в рамках педагогики самоопределения [12].

*II. Самопределение педагогики происходит через систему понятийной организации как категориальной иерархии и определения способов употребления тех или иных понятий.*

Одной из ведущих категорий в педагогике, на основе понимания которой разворачиваются многочисленные практики, выступает «культура». Разные типы отношения к проблематике культуры и к ее рассмотрению порождают различные содержания педагогической деятельности.

Традиционное самоопределение педагогики направлено на рассмотрение культуры как экзистенции человека, как сферы предельного. Культура здесь является самоценной сущностью, а человек по отношению к ней выступает абсолютной функцией нормы. И поскольку в такой ситуации сама культура существует как неосознаваемая естественность, как онтологически предельное, то закономерным становится отсутствие представлений об искусственном развитии, то есть о развитии как таковом. Возникает определенная антропологическая парадигма: «Культура овладевает человеком».

Вслед за Хайдеггером здесь следует отметить, что происхождение понятия культуры восходит к эпохе Просвещения, наполнившей это понятие содержанием «исторического». Культура рассматривается как исторический феномен. Идея культуры сопряжена с идеей историчности, и на входе в век XX она осуществляется в историческом сознании как процесс и цель образования, соразмерный человечеству, жизнедеятельности. Просветительское рассмотрение истории, ориентируемое на понятия ясно целевые установки, по существу рассматривает индивидуума «не как индивидуальность, но как частный случай рода, как исторический атом» [13]. Преодоление Просвещения начинает совершать Кант, перенося философскую проблематику в субъективность «Я» трансцендентальной апперцепции. Метафизика «Я» Фихте и Шеллинга рассматривает историческое в индивидуальном своеобразии с точки зрения деятельности субъекта, исходя из личностной самоценности. Историческое развитие рассматривается теперь как развитие сознания и духа — пробуждается идея мотивов и ступеней развития (феноменология) духа.

А далее, начиная с XIX века, история рассматривается, с точки зрения Фуко, двояко: как эмпирическая наука о событиях и как «коренной способ

бытия». Философия XIX века, а следовательно, и поиск человека, осуществляются между историей и Историей, между событием и Первоначалом, между забвением и Возвратом, то есть Память как метафизика. Возникает вопрос: «Что же это значит — для мысли иметь историю?» [14].

Попыткой соединения индивидуального и исторического (всеобщего) в XX веке выступает творчество К. Ясперса, рассматривающего исторического индивида как единичное и неповторимое духовное существо, то, которое в истории видит себя как носителя свободы, видит в себе экзистенцию, дух: «В истории нас интересует то, что не может интересовать нас в природе, — таинственность скачков в царстве свободы, и то, как бытие открывается человеческому сознанию». Это возможно понимать как преодоление истории, а далее у Ясперса мы читаем: «Все дело в том, чтобы воспринимать настоящее как вечность во времени. ... Вечное движет себя как решение во времени. Для трансцендирующего сознания экзистенции история растворяется в вечности настоящего» [15].

«Преодоление истории» позволяет осуществить, во-первых, полагание культуры в ее онтологическом статусе, во-вторых, производить рефлексию объектов культуры, ее норм и самих мыслительных средств онтологического полагания. «Преодоление истории» возможно рассматривать и как «освобождение» от культуры, что позволяет осуществить перевод внимания на самого себя как на источник нормативности особой отдельной природы, источник разворачивания «культур-онтологии» и программ организации будущего.

Такая схема отношений в системе «человек — культура» предполагает появление программирующей позиции, способной для себя задавать среды различной природы, в которых возможно проектирование способов («траекторий») реконструкции культуры как реализации идеи собственного пути. Онтологическое поле мыследеятельности при таком рассмотрении охватывает культуру, и тогда культурное начинает выступать как искусственное и определяется содержанием процессов самоопределения «субъекта искусственного конструирования культуры» [16].

Здесь возможно высказать гипотезу об уже упомянутой «онтологической метаморфозе»: искусственное полагание культуры превращает, по существу, рамку культуры в рамку истории. Но это не онтологическая подмена, устраняющая онтологию культуры, а полагание двух фокусов, культуры и истории, где возможно онтологическое «выворачивание» одного через другое. И онтология культуры, и онтология истории могут использовать другую в качестве средства собственного полагания. По существу, возникает идея «культура-история» онтологии.

Для субъекта реконструкции культуры становится явным две истории.

«История один» как генезис культуры — как генезис набора ее (культуры) причин как оснований истории (идей, семиотических образований, культурных образцов. ...). «История два» как история деятельности субъекта реконструкции культуры, как история становления границ смыслов, оформляющих человеческую индивидуальность. («В Библии относительно рефлектируемой мысли сказано: “И помни весь путь, кото-

рым вел тебя Господь" (Вт. 3. 8.2.). Обязательность рефлексии — в сохранении пути мысли, метода, как, собственно, и можно понимать *method* (не путь, а память о нем)» [17].

И вот это полагание на одном иерархическом уровне двух онтологических рамок, приводящих в результате «обоюдных выворачиваний» к появлению двух историй, во-первых, выводит человека в историю как сферу человеческого бытия и развития, как в «поле драмы человеческого существования» [18], а во-вторых, «освобождает» человека от культуры посредством выхода из истории (истории один). Вот здесь и возможен разговор о появлении пространства индивидуальности как пространства присутствия, как истории процесса индивидуальной реконструкции культуры. Введенный при этом фокус индивидуальности обозначим «культурной региональностью индивидуальности». Задавая категориальное поле педагогики, следует особым образом рассмотреть понятие индивидуальности. Одно из отношений к этому понятию связано с признанием существования индивидуальных характеристик, выделяющих объект, отличающих его от остальных. Такое отношение указывает на «особенное», но не рассматривает субстанционального. «Отдельные души отличаются друг от друга бесконечным множеством случайных модификаций. Но эта бесконечность представляет собой род дурной бесконечности» [19]. Другого рода отношение связано с сущностным употреблением и пониманием «индивидуального» как субстанции, способной задавать программы бытия, из оптических рамок индивидуальности [20].

Выделение индивидуального как субстанционального, с точки зрения излагаемой здесь гипотезы, связано с полаганием особого пространства культуры, его реконструкции как основания концепции индивидуализированного существа. Культурная региональность и выступает той «точкой бытия», которая определяет отсчет и «меру всех вещей». Специфику природы такой субстанции возможно выделить в «столкновении» позиций Канта и Платона (между миром трансцендентного и миром идей как культурными мирами).

Онтологический смысл мира идей задавал формы мышления, которые рассматривают универсум как целое и, исходя из этого, выводят единичное, индивидуализируют сущности, формируя материальный субстрат. «У Платона ... идеи суть первообразы самих вещей, а не только ключ к возможному опыту, каковы категории. Согласно учению Платона, идеи вытекают из высшего разума и отсюда становятся достоянием человеческого разума, который, однако, утратил теперь свое первоначальное состояние и принужден лишь с трудом восстанавливать путем воспоминаний (которые образуют философию) свои старые, теперь потускневшие идеи» [21]. Кант переворачивает понятие трансцендентального от близкого к универсальному высшему определению (схватыванию) бытия к пониманию трансцендентального как источника (механизма) полагания онтологического — возникает понятие трансцендентального субъекта. Примечательна для нас здесь трансцендентальная идея свободы. Антиномия Канта о свободе разрешается, исходя из представлений о ноуменальном, интеллигибельном человеке-

ском характере (сущности). Если в платонизме интеллигибельный мир есть мир идей, усматриваемых умом, то у Канта это создаваемый мир, сохраняющий самоидентичность человека; отсюда и представление об автономии как самоопределении на основе разума.

Специфика такого онтологического полагания выделяет особое пространство. Это индивидуализированное пространство выступает той субстанцией, которая разворачивается в различные модусы и определяет таким образом сферы и содержание человеческого бытия.

Организация этой субстанции позволяет задавать мир как целое уникальным («индивидуальным») образом — возникает «онтология индивидуальности», которая полагает самое себя и задает мир как проекционные сферы своего существования: Природа, Социум, Культура, Смерть, Бог.

Онтология индивидуальности проецируется прежде всего в специфике надындивидуального языка как посредническом средстве индивидуального во внешнем. Но язык индивидуальности имеет еще и функцию «следа» — знака индивидуальности как знака самоопределения. Возможно утверждать, что культура (до индивидуальной реконструкции) есть «архив» нерасшифрованных знаков и языков индивидуальностей. Попытка же их расшифровки есть признание наличия своего индивидуального пространства.

По существу, культурная реконструкция есть индивидуальное по отношению к рамке (онтологии) культуры и истории опредмечивание, превращающее рамочные идеи в индивидуализированные проблемы.

Позиционный спектр в пространствах мыследеятельности и изменения в них можно рассматривать как проекции в различные сферы человеческого существования (это может являться предметом специального профессионального исследования). Смену позиционности по отношению к сферам существования («представленности человека») возможно квалифицировать как переорганизацию описываемой субстанции — изменение характера ее целостности, а по сопричастности — изменение типа взаимодействия с миром.

Благодаря рефлексивной природе такой субстанции, выводящей мыслительные категории, и в результате превращения их в режимы средств, на основе онтологической функции возникает программирующая. Это и позволяет разворачиваться индивидуальности в обустроенных ею же пространствах. Так, например, индивидуальная образовательная программа направлена на создание особого образовательного пространства, исходя из концепции «индивидуализированного существа», и представляет его проекции в этом образовательном пространстве. Изложенная позиция по отношению к категориальному полю, задаваемому понятиями культура — индивидуальность, выступает как основание для организационного и содержательного выстраивания образовательных пространств и антропопрактик программного «самополагания», разворачивающихся внутри них. В таких системах и возникает ниша «практика тьюторства» [22]. В этой связи следует обсуждать и перенос фокуса в антропопрактиках с проектного на программный подход [23].

С позиций проектного подхода педагогика по сути является механизмом трансляции культурного опыта посредством воспроизводства различных деятельностей и имеет заданный антропопроект. Главенствующей функцией педагогики можно считать то, что педагогика как система деятельности выступает механизмом трансляции и реализации онтологических представлений и формирования структуры содержания системы социальной деятельности посредством созданных специальных систем деятельности. Человек здесь рассматривается как продукт, обладающий свойствами и качествами, которые обуславливают специальные педагогические процессы.

Таким образом, самоопределение такой педагогики лежит вне смыслов разворачиваемых здесь понятий, поскольку в ситуации (рамке) воспроизводства культуры выступает как объемлющая рамка по отношению к деятельности, что в итоге приводит к тому, что человек оказывается элементом деятельности.

Следует понимать, что смыслы введенных здесь понятий уже не могут быть реализованы в педагогических пространствах, где априори происходит онтологическая трансляция. Смыслы этих понятий задают, с точки зрения представленной здесь позиции, «нецелевые» (открытые) образовательные пространства. Тьюторство является сопричастным развитию средств деятельности для тьютора (тьюторской системы) выступает онтология индивидуальности, знаки индивидуальности как символы самоопределения, история развития индивидуализированной сущности, то есть тьютор присваивает на уровне онтологии средств историю развития индивидуальности. Таким образом, тьютор «обслуживает» программы как разворачивающиеся онтологии индивидуальности.

Принципиальной оппозицией в рамках излагаемой версии в выделении сущности тьюторства является противостояние практики трансляции и практики трансцендирования.

### *III. Самоопределение педагогики по отношению к практикам трансцендирования обуславливает рассмотрение их особенностей.*

Практики трансцендирования в истории культуры возможно рассматривать как практики свободы, имеющие отличительные характеристики в пространстве антропопрактик.

Прежде всего осуществление подобных практик связано с полаганием трансцендентной реальности как онтологического в-себе-бытия и приписывания ему статуса истинного. Трансцендентная реальность описывается (может быть описана) с помощью модусов (видов) представленности бытия — возможность, необходимость, действительность. Действительность как модус бытия возникает благодаря пересечению возможности и необходимости. Возможность указывает на исполнение содержания (и таким образом определяет сферу наличного бытия, например, с помощью категорий), на потенцию как силу и способность к действию. Возможное при определенной необходимости становится действительным. Необходимость указы-

вает на основания (причины) исполнения содержания в форме построения связей в мире трансцендентной реальности. Необходимость определяет условие перехода из области возможного в сферу наличного бытия, то есть указывает на условие реализации потенции.

Таким образом, действительность как действительное бытие Сущего выступает как действенность [24] и указывает на бытийные способы действия — способы разворачивания и осуществления бытия в трансцендентной реальности. Следовательно, формировать действительность для человека есть решение проблемы поиска способов осуществления антропологического бытия. Проблема поиска таких способов есть проблема самоопределения как проблема свободы воли. Дело в том, что «обустройство» трансцендентной реальности предусматривает наличие пространства трансцендентальной свободы, и возможно, что это является ее атрибутивной характеристикой.

Этому можно найти подтверждение. Так, Немесий Эмесский отмечал, что рассуждение о самоопределении «исследует причину, по которой сотворивший нас Бог создал нас свободными» (перевод с греческого, точнее «самопроизвольными») [25]. И. Кант связывал с трансцендентальной свободой условие самоопределения воли своим собственным законом, благодаря чему начинается новый каузальный род в мире явлений. Вход в мир мыследеятельности также порождает свободу, поскольку позволяет превратить этот мир в средства достижения целей [26].

Возможно высказать гипотезу о том, что наличие пространства трансцендентальной свободы предусматривает особое отношение к миру Сущего, отношение, которое задает возможность самоопределения. Мир Сущего через это отношение выступает уже не как онтологическое в форме свернутой программы, в этом отношении появляются элементы искусственного полагания, и тогда мир Сущего начинает выступать как мир программных средств. Можно заметить, что, может быть, «восхождение к Сущему» — путь Посвященных — есть путь из онтологически заданного бытия Сущим к его (Сущему) программному применению. Таким образом, в качестве Посвященных были те, которые были способны к программному управлению реализации Сущего [27]. Такое отношение предусматривает наличие сущности человека как субстанции самостоятельно существующего сущего — так возникает проблема самоопределения. Наличие пространства трансцендентальной свободы инициирует существование возможного как индивидуального уникального способа реализации Сущего — как способа собственного исполнения [28]. Необходимость же существует как основание реализации этой потенции и в трансцендентной реальности, отвечает за готовность к переходу в пространство свободы; необходимость возникает как конфликт, разрешение которого возможно лишь через формирование действительности в пространстве трансцендентальной свободы. Готовность к переходу в это пространство обеспечивается необходимостью (как модусом бытия) посредством осуществления практик отказа.

Назначение таких практик заключается в «выходе» в трансцендентные реальности, связанном с преодолением эмпирического и с практикой отказа. Вот, например, Л. Н. Толстой находит у Лао-Тзе:

«Закрывать свои выходы,  
Затворить свои двери,  
Притушить свою остроту,  
Рассеивать свою полноту,  
Смягчать свой блеск,  
Уподобляться праху,  
В этом единение» [29].

Климент Александрийский указывал, что непреложное отделение от телесного и связанных с ним страстей — это жертва, приятная Богу. И следует напомнить известные выражения Христа, связанные с указанием на отказ, например: «... предоставь мертвым погребать своих мертвецов» (от Матфея) или «... никто, возложивший руку свою на плуг и озирающийся назад, не благонадежен для Царствия Божия» (от Луки).

Таким образом, наличие пространства свободы в трансцендентной реальности разворачивает (обуславливает) наличное бытие и обуславливает существование его модусов. Это с точки зрения «организации» трансцендентной реальности. Но возможен и другой разворот с точки зрения порождения (генезиса) пространства трансцендентальной свободы. Здесь и возможно обсуждать понятие самоопределения и его различные модификации.

Организация или «обустройство» трансцендентной реальности есть логика, заданная, говоря языком Канта, «трансцендентальными местами понятий», не указывающая на происхождение этих «мест», и, соответственно, не указывающая на происхождение пространства свободы. Причем обсуждение в логике генезиса вынуждает признать, что «свобода» как понятие есть лишь метка, указывающая на качественную смену «происходящего» [30].

Эту качественность можно определить на языке М. К. Мамардашвили как «полноту бытия», имея в виду «собрание себя в точку», как субъективное индивидуальное «сцепление», порождающее деяния независимые от того, в реку каких последствий и в какие сцепления упадет мой поступок» [31]. Собрание себя обеспечивается необходимостью наличия «полноты бытия». «Собранный субъект» обладает «иной» качественностью (по-скольку обладает сущностью). По отношению к чему «иной»? По отношению к существующим качественностям (сущностям), уже состоявшимся, реализовавшимся. Нельзя указать место — «зазор бытия» как место «собрания в точку», нельзя определить место появления этой точки, можно лишь определить места, где этого не произойдет. Поэтому «не быть» есть первичный акт самоопределения. «Не быть здесь», и далее «не быть везде». (Например, технически в европейской культуре это может соответствовать знанию о местах незнания). Таким образом, в «логике происхождения свободы» нельзя мыслить самоопределение как переход в иное заданное пространство. «Осуществление свободы» есть лишь метафора, поскольку «сво-

боды нет», она не задана. Есть лишь прецедент — феномен свободы, указывающий на индивидуальную идентификацию, проявляющийся в социально-деятельностном пространстве как поступок.

Педагогическое, а, следовательно, технологическое отношение не позволяет мыслить идею трансцендентальной свободы как потребность саму по себе. Свобода есть порожденный эффект субъектного существования в трансцендентной реальности. Следовательно, для педагога она не ценна как цель. Освободившись от одной метафоры (вернее, сняв ее) — «свобода», попробую «разрешить» другую — «самоопределение».

В конечном смысле самоопределение это предельный способ существования в трансцендентной реальности, соразмерный по своей предельности со способом «жизнь» в эмпирии. От эмпирической предельности можно отказаться, отказавшись от «жизни», отказ от самоопределения как от способа существования влечет уход из трансцендентной реальности. Поэтому нельзя считать трансцендентными практиками те, где осуществляется лишь отождествление с Сущим (буквально «по образу и подобию») — это лишь еще одна «добавочка» к миру первых природ (Природа, Социум, ...). Самоопределение — это существование по отношению к Сущему (или в мире представленности Сущих, поскольку самоопределение как идея поиска уже предполагает понимание много-образа Сущего — например, в истории религиозной культуры возможно наблюдать явления поиска Бога, тогда как Священные Писания, «написанные Духом Божиим через освященных от Бога людей, называемых пророками и апостолами» [32], конечно же, для этих людей существовали. Сомнительно, что это было необходимо лишь для онтологических доказательств в борьбе с еретиками). Или, вернее, существование в поле трансценденталии. Такое существование есть бытие обоснования себя. И это есть инобытие — существование сущности. Поэтому самоопределение не есть действие, хотя именно инобытие порождает действительность как действительность. Самоопределение не есть переход (по отношению к Мирам), за это отвечает трансцендирование, хотя самоопределение есть результат трансцендентного акта. Это есть бытие. Это можно называть по-разному, главное - понимать сущностную, порождающую природу этого бытия. Бытия, отвечающего за собственное сохранение и, что очень здесь принципиально, удерживающего содержание Сущего в мире средств. И в этом есть испытание — существование (как осуществление) человека в поле сферы Духа, но не в пространстве отождествления с Духом.

Думаю, именно с этим испытанием связано решение конфликта «культурное — индивидуальное» [33].

*IV. Самоопределение педагогики, как и любого вида практики, связано с определением объектной сферы, в которой та или иная педагогика реализуется*

Самоопределение в объектной сфере указывает на пространство целеполагания. По отношению к объектным сферам возможно выделить раз-

личные педагогики: социальные, натуральные (природные) — «педагогика выращивания» ... , антропологические, духовные. Проблематика тьюторства возникает при переходе от педагогики как антропопрактики к духовной практике.

По объекту деятельности тьютор — антропопрактик, тогда как объект цели его находится в сфере Духа. Такая позиция задается самой организацией трансцендентной реальности. Тезис «тьюторство начинается там, где заканчивается педагогика» [34] возможно понимать как следующее: «последнее», за что отвечает педагогика, — это за организацию и реализацию практик «освобождения» [35] как трансцендентных актов осуществления восхождения к Сущему. Метод восхождения как путь познания заключен в содержании конкретных онтологий и определяет этапы и механизмы этого пути. Этот путь поддерживается педагогическим сопровождением. Система педагогической деятельности, ее содержательность и последовательность, система поля педагогических позиций задается метафизическими системами. Позиция же тьютора находится вне такой системы педагогической деятельности. На примере одной наиболее целостной педагогической системы возможно показать, что не есть тьюторство и где оно может появиться. Эта система есть методы путей достижения высшего знания, описанные в работе Климента Александрийского.

По представлениям Климента, выделяется три ступени откровения Логоса.

Исходя из этих ступеней, Климент пишет три сочинения: «Протрептик», «Педагог», Дидаскалос [36] («Строматы»). Протрептик, или Увещание к язычникам возможно в рамках данной статьи определить как этап подготовки к трансцендентному акту. Увещатель учит неверующих — передает сведения, необходимые перед актом принятия христианства.

Педагог необходим тем, кто пожелал принять на веру христианское учение и следовать ему. Педагог указывает путь и сам является образцом, то есть эта позиция связана с демонстрацией норм «праведной» жизнедеятельности.

Задача Дидаскалоса — демонстрация божественного. Его деятельность «мультисистематична». В качестве особенностей такого типа наставлений возможно выявить: 1) интуитивное движение без ограничения по отношению к подходам и философским позициям; 2) одновременное скрытие и выявление смысла. Вспомним знаменитое высказывание Гераклита: «Не говорит, не скрывает, но знаменует». Инструментом такого наставления оказывается символ. Значение символа выходит в этой связи далеко за пределы непосредственной задачи толкования Писания и приобретает значение основного инструмента познания. Может быть, это своеобразный фасилитатор, провоцирующий посредством неоднозначности символа поиск, осуществление которого возможно лишь в трансцендентной реальности. Причем на этом примере инструмента выхода — символе возможно показать, что инструментарий трансцендирования не может быть привлечён извне, а находится внутри самих метафизических систем. В данном случае используется символическая специфика священных текстов.

Далее мы должны рассматривать ΠΑΙΔΕΙΑ, где человек может восстановить утраченное им подобие. Наличие пространства ΠΑΙΔΕΙΑ, в отличие от гностиков, которые считают, что высшее знание должно быть достигнуто в ходе самого трансцендентного акта как озарение, позволяет осуществить конструирование метода движения в трансцендентной реальности. Последовательные этапы восхождения к гносису есть: ΚΑΘΑΡΣΙΣ, ΑΝΑΛΥΣΙΣ, ΘΕΜΩΡΙΑ.

Первое как «очищение» предусматривает освобождение от чувственных страстей, направлено на достижение способности созерцания умопостигаемого мира, это этап «непреложного отделения».

Второе как отвлечение от телесных, рациональных и умопостигаемых сущностей души. Целью его является продвижение к первоосновам. Данный процесс содержит три этапа для посвящающихся — это прохождение малых мистерий: учение о мире и времени, музыка, астрономия, геометрия и диалектика (опосредованные знания о Боге); Великие мистерии (непосредственные знания о Боге); негативное богопознание.

Третье как увиденное. Путь поиска в безобразности во имя благодати знания — открытие духовной сущности, которое осуществляется Божественным Учителем — Логосом. Таким образом, функции Логоса возможно рассматривать как функции педагогической позиции. Содержание же этих функций определено в Писании: наставления, притчи, история Христа (в общем такое содержание заключено в самой метафизической системе). Педагогическая функция (позиция) Логоса направлена (отвечает) на (за) восхождение к сущности Духа (в данном случае Бога) в трансцендентной реальности.

Педагогическая система Климента Александрийского является одной из наиболее целостных и преемственных по отношению к его теологической системе (как метафизическим основам), но в ней нет позиции антропопрактика в сфере Духа, отвечающего за «развитие» этой сферы посредством индивидуального прорыва.

Увещатель передает писание (осуществляет позицию дидакта); Педагог транслирует нормы как руководитель-воспитатель; Дидаскалос осуществляет трансцендентные средства выхода — позиция «инструменталиста»; Божественный Учитель — хранитель и передатчик истины, отвечает за осуществление «по образу и подобию».

Если рассмотреть другие религиозные педагогические системы, то возможно и там заметить отсутствие позиций, имеющих в качестве объекта деятельности какую-либо индивидуально-антропологическую сущность. Но не следует связывать отсутствие таких позиций лишь только с «педагогиками духа». Педагогика сама по себе как тип деятельности работает «поверх» человека, направлена на прикрепление его либо к миру существования, либо к миру Сущего. Чтобы убедиться в этом, достаточно обратиться к истории культуры и выяснить, что считалось педагогикой [37].

Тьюторство осуществляется как антроподуховная практика на стыке антропологического и духовного. Эта позиция отвечает за существование сущности в сфере Духа, то есть эта ответственность направлена на

осуществление «прорывов» в сфере Духа. Если бы это была антропологическая практика, то называлось бы «совершенствованием», если бы это была духовная практика, то это было бы «исполнением». Это не то и не другое. Это есть порождение Духа на фокусе человеческого (если позволить себе метафору, то «появление сына божьего как Бога»).

Тьюторство уже не есть педагогика, но оно возникает по отношению к полю трансцендентальной педагогики, поскольку тьюторство может быть осуществлено лишь благодаря «зазору бытия» между сущностью и Духом как Сущим. Благодаря признанию этого «зазора» возникает идея открытого образования.

Пожалуй, здесь следует закончить этот текст. Он задал пока лишь место возникновения открытого образования и определил предпосылки восхождения к нему в виде трансцендентальной педагогики, расчистив путь к концептуальному конструированию и технологическому проектированию в Школе-лаборатории гуманитарного образования. Но это уже другой тип работ.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

1. «Вопрос о сущности метафизики есть вопрос о единстве основных способностей человеческой “души”. Кантовское обоснование показывает: обоснование метафизики является вопрошанием о человеке, т. е. антропологией». И далее: «Она (философская антропология) содержит в себе постоянную опасность того, что оставлена скрытой необходимость развивать вопрос о человеке именно как вопрос, имеющий целью обоснование метафизики» [Хайдеггер М. Кант и проблема метафизики — М, 1997. — С. 120, 127].

2. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. — М, 1995. — С. 103.

3. Зеньковский В. В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. — М, 1993. — С. 132.

4. Бубер М. Проблема человека /Я и Ты. — М, 1993.

5. Зеньковский В. В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. — М, 1993. — С. 149.

6. Здесь для пояснения сошлюсь на раздел «Вертикаль» из лекции П. Г. Щедровицкого: «Эта вертикаль является осью самоопределения более реальной для человека в его конкретном бытии, чем любые ситуационные отношения, связи, зависимости. Этот тезис, понятный, невозможно обосновать, потому что эмпирически человек живет в поле зависимости. Его актуальное поведение почти целиком и полностью определено “да” и “нет” других, этим кольцом ожиданий». [Щедровицкий П. Г. Л. Выготский и современная педагогическая антропология /Тьюторство: идея и идеология. — Томск, 1996. — С. 87].

7. «... речь идет о том обстоятельстве, что субъект, вместо того, чтобы “позволить — себе — существовать” (*sichlebenlassen*) день за днем, ориентирован на нечто, в чем он находит смысл своей жизни и за счет чего жизнь субъекта приобретает непрерывность (надситуативную целостность)» [Шульц П. Философская антропология. Введение для изучающих психологию. — Новосибирск, 1996. — С. 35.]

8. Зеньковский В. В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. — М, 1993. — С. 152.

9. «В ходе новой истории власть церкви сменилась властью государства, власть государства — властью совести, а в наши дни эта последняя была вытеснена анонимной властью здравого смысла и общественного мнения, которые превратились в орудия конформизации. Освободившись от прежних открытых форм власти, мы не замечаем, что стали жертвами власти нового рода. Мы превратились в роботов, но живем под влиянием иллюзии, будто мы самостоятельные индивиды» [Фромм Э. Бегство от свободы. — М., 1995. — С. 211].

10. см. Щедровицкий Г. П. Методологический смысл оппозиции натуралистического и системодейственного подходов / Избранные труды. — М., 1995.

11. Генисаретский О. И. «Искусственные» и «естественные» системы // ВМ. — 1995. — № 1—2.

12. Логика подобной дифференциации в рамках метода восхождения от абстрактного к конкретному обоснована автором в диссертации на соискание ученой степени кандидата философских наук «Педагогика как система социальной деятельности».

13. Хайдеггер М. Феноменология и трансцендентальная философия ценности. — Киев, 1996.

14. Фуко М. Слова и вещи. Археология гуманитарных наук. — СПб, 1994. — С. 245.

15. Ясперс К. Смысл и назначение истории. — М, 1994. — с. 249, 280.

16. Зуев С. Э. Культура в контексте развития // ВМ. — 1991. — № 2.

17. Левинтов А. Е. Человек как идея // ВМ. — 1995. — № 2—4. — С. 42.

18. Мамардашвили М. К. Проблема человека в истории / О человеческом в человеке. — М, 1991. — С. 21.

19. Гегель Г. Энциклопедия философских наук в 3-х томах. Т. 3. — М, 1977.

20. Так, например, у Хайдеггера: «... фундаментальную онтологию, из которой могут возникать все другие, надо искать в экзистенциальной аналитике присутствия». [Хайдеггер М. Бытие и время. — М., 1997].

21. Кант И. Критика чистого разума. — СПб, 1993. — С. 217, 218.

22. Наиболее приемлемая для меня «предельная» идея тьюторства есть «идея социально-деятельностного решения конфликта между культурным и индивидуальным планами существования человека. ...» [Рыбакина Н. В. Идея тьюторства — идея педагогического поиска (идентификация пространств полагания) / Тьюторство: идея и идеология. — Томск, 1996. — с. 17]. Хотя в последнее время я стал сомневаться, что это решение изначально имеет социально-деятельностную природу.

23. См. о подходах в антропопрактиках у Даниловой В. Л. Антропотехника как проблема методологии // ВМ. — 1995. — № 1—2.

24. *Wirklichkeit* (нем.) — действительность, Мейстером Экхартом было введено как перевод латинского «*actualitas*» — «действенность».

25. Немесий Эмесский. О природе человека. — М., 1996. — С. 166.

26. Щедровицкий П. Г. Очерк основных идей системомыследеятельностной педагогики. / Очерки по философии образования. — М., 1993. — С. 142.

27. Если здесь нужно какое-то пояснение, то я бы привел жизнедеятельностный пример. Для меня примечательна в этом смысле, например, рефлексивная версия В. Виндельбанда «О Сократе». [Лики культуры: альманах. — Т. 1. — М., 1995].

28. Или способа собственного бытия, которое может осуществиться в особом пространстве, для описания которого приведу высказывание М. К. Мамардашвили: «Это не просто существование вещи, а то, что существ-

уует в зазоре между задаваемой формой (или понятием) творения и его потенциальной формой или новым творением». [Мамардашвили М. К. Как я понимаю философию. — М., 1992. — С. 367].

29. Изречения китайского мудреца Лао-Тзе, избранные Л. Н. Толстым. — М., 1992. — С. 24.

30. Такое понимание, в частности, проблематизирует ценность свободы как чего-то предельного, поскольку ценность свободы как таковая не указывает на собственное происхождение.

31. Мамардашвили М. К. Необходимость себя. Лекции. Статьи. Философские заметки. — М., 1996. — С. 41, 42.

32. Библейская энциклопедия Архимандрита Никифора. — М., 1990. — С. 567.

33. Тьюторство: идея и идеология. — Томск, 1996. — С. 17.

34. Я этот тезис высказал на II тьюторской конференции в Томске в 1997 году. Но тогда это было в некотором смысле только интуитивно.

35. У В. Зеньковского: «В воспитании дело идет об "освобождении", то есть о восхождении к свободе» [Зеньковский В. В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. — М., 1993. — С. 30—31]. Сегодня эта идея имеет продолжение; «Ключевым вопросом философской и педагогической антропологии в рамках СМД-подхода оказывается вопрос о методах и техниках освобождения от деятельности» [Щедровицкий П. Г. Мышление, методологическая работа и развитие // ВМ. — 1992. — № 1—2].

36. «По некоторым сведениям, Климент начинал писать одноименную книгу, и он сам говорит об этом своем намерении в Педагоге (Paed. III, 97). По мнению некоторых исследователей, Строматы — это подготовительные заметки, которые могли бы лечь в основание этой завершающей трилогию книги». [Афанасин Е. В. Философия Климента Александрийского. — Новосибирск, 1997. — С. 62].

37. В этом смысле я согласен с утверждением, что «педагогическая цель трактуется как отражение сущего и выражение должного в человеке» [Беляева Л. А. Социокультурные основания педагогической деятельности. Автореферат докторской диссертации. — Екатеринбург, 1994].

*Научное издание*

**ОТКРЫТАЯ МОДЕЛЬ  
ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО  
ОБРАЗОВАНИЯ РЕГИОНА**

**Коллектив авторов:** Н. В. Анохина, А. М. Аронов, М. Г. Балашкина, Г. Н. Блинов, Н. В. Брагина, А. В. Бутенко, Г. А. Вычужанина, И. А. Гущина, В. С. Ефимов, Ю. М. Иващенко, С. А. Карпенкова, Т. П. Косенко, Е. В. Костылецкая, А. А. Попов, И. Д. Проскуровская, С. А. Руленко, И. А. Салманина, П. В. Свинцов, Т. Н. Соковицова, А. В. Султанова, Т. Н. Суханосова, Д. А. Трапезников, Е. И. Хоменко, Д. К. Шалимов, Е. Ю. Шалимова, В. Н. Шифрин, В. П. Шишмарев

Компьютерная верстка В. Ю. Кульгавая

Подписано в печать 10.03.2004. Формат 60×84/16.  
Гарнитура «BalticaС». Бумага офсетная № 1.  
Усл. печ. л. 16,22. Уч.-изд. л. 15,87.  
Печать трафаретная. Тираж 600. Заказ 62.

Отпечатано в полном соответствии  
с качеством предоставленных диапозитивов  
в ООО «Дельтаплан».  
634050, Томск, ул. Пирогова, 10.

42-65-51  20-47-80